



2007 SZÉPT 0 4.

31834
A/F 336

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2007. 47. ÉVFOLYAM

4

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztőbizottság tagjai:

Bácsi János (Szeged); Dr. Frick Mária (Baja); Sajtosné Csendes Gyöngyi (Kaposvár);

Dr. Lakotár Katalin (Szombathely); Dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza);

Muholitsné Újvári Klára (Győr); Dr. Nagy Andor (Eger); Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen);

Dr. Mágoriné dr. Huhn Ágnes (Szeged); Dr. Wirth Lajos (Jászberény).

Főszerkesztő:

Rozgonyiné dr. Molnár Emma

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné

Dr. Galgóczi Anna

A lap az Oktatási Minisztérium, az Oktatásért Közalapítvány,

a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal,

a Kutatás-fejlesztési Pályázat és Kutatáshasznosítási Iroda és a

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának támogatásával jelent meg.

TARTALOM

D. Siskind: A tanítás művészete	145
Keményné dr. Gyimesi Erzsébet: A megküzdés problémái az átmenetek időszakában	146
Tamusné Molnár Viktória: A nevelés interkulturális dimenziói	156
Márkó Katalin: Projektek az általános iskolai idegennyelv-oktatásban	158

MŰHELY

Sárané Lukátsy Sarolta: Milyen ismereteik vannak a mai fiataloknak 1956-ról?	162
Apró Tibor: Kommunikációs helyzetgyakorlat feldolgozása nyolcadik osztályban	168
Dr. H. Tóth István: Éj – ahogy megfesti egy dal (Elemzés)	171

ÖRÖKSÉG

Dr. Domonkos János: Kodály Zoltán tiszteletére	177
Dr. Oláh János: Eötvös József művelődéspolitikai munkássága	179

SZEMLE

Dr. B. Fejes Katalin: Szathmári István: A magyar nyelvtudomány történetéből	183
Dr. Nagy Andor: dr. Koncz István: Az iskola optimalizálása – struktúra változtatások nélkül	186
Gróz Andrea: „Iskolafejlesztési koncepciók a XX. században”	188
Dr. Oláh János: Veczkó József: Gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai nézőpontból	189
Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona: Gombocz János–Trencsényi László: Változatok a pedagógiára. A nevelés „műkedvelőinek”: művelőinek, kedvelőinek	191

D. SISKIND
alapítványi igazgató
Amerikai Alapítványi Iskola
Budapest

A tanítás művészete^{*}

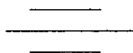
A tanítás nem csupán mesterség, de annál jóval több: művészet. Minden pedagógiai tevékenység művészi színvonalú alkotás lehet. A gyermekek mélyen, belülről eredő természetes adottságait, képességeit tehetséggé bátoríthatjuk. Ebben rejlik a tanítás művészete. A mélyen, belülről eredő természetes tehetséget is fejleszteni kell éppúgy, mint szerzett képességeinket.

Idegen népek zenéjét – a spanyol Iglesiast, a brazil Mendest, az olasz Pavarottit vagy az amerikai Sinatrát – hallgatva nem kell feltétlenül megértenünk a szavak jelentését ahhoz, hogy befogadjunk érzéseket, üzeneteket, s az előadás szépségét értékelni tudjuk.

A tantermi muzsika is ilyen. Mindig igyekeztem, hogy hivatásunk kezdetén álló fiatal tanárkollégáim ne keseredjenek el, mikor ráébrednek: nem állnak teljes mértékig hivatásuk magaslatán. A tantermi muzsika dallamvilágának megismerése, megértése – meggyőződésem szerint – legalább hat évet vesz igénybe: hogy megértsük a szemek üzenetét, a testbeszédet..., hogy szinte ösztönösen megérezzük a gyermekek pillanatnyi hangulatát..., hogy irányítás nélkül vezessünk..., hogy hízelgés nélkül bátorítsunk..., minősítés nélkül motiváljunk..., hogy indulat nélkül bíráljunk..., hogy gúny nélkül mutassunk rá a hibákra..., hogy korosztályuknak megfelelő szó- és kifejezéstárat is használjunk. S mindez csak néhány akkord a tantermi oktatás teljes dallamvilágából.

A nevelés a kulturális örökséget, a haladó hagyományokat, a történelmi tudat előrevivő sajátosságait, de a szellemi értékeket sem nélkülözheti. Nem légures térben hat az iskola szellemisége, hanem az elmúlt nemzedékek népiskolai tanítói, tanárai és pedagógiai professzorok tudásukkal, kutatásaikkal a nemzedékek felhalmozta pedagógiai tapasztalataikkal, a tanulni-tudni-tenni vágyó gyermekek akaratával a tantermi muzsika szépsége felülmúlhatatlan lesz.

Ám a pedagógiai bölcsesség ezen akkordjait a mesterségét művészi színvonalra fejlesztő pedagógus sohasem nélkülözheti.



^{*} Közreadja: Apró Tibor tanár, az Amerikai Alapítványi Iskola egykori igazgatóhelyettese

A megküzdés problémái az átmenetek időszakában

„– Szörnyű mesterség ez! Valaha régen nagyon értelmes volt. Este meggyújtottam, reggel eloltottam a lámpát. Aztán reggeltől estig pihenhettem, és estétől reggelig alhattam.

– Azóta megváltozott a parancs?

– A parancs nem változott – mondta a lámpagyújtogató. – Éppen ez a baj! A bolygó évről évre gyorsabban forog, a parancs viszont maradt a régi.... Nincs egy másodpercnyi nyugalom! Percenként oltok meg gyújtok!...”

(A. Saint-Exupéry)

A Kisherceg lámpagyújtogatójának szavai mintha rácáfolnának mindennapi életérzésünkre, „a mi korunkra jellemző gyorsuló idő” előidézte kínzó bizonytalanságra és tehetetlenségérzet elhatalmasodására. Ami biztos, a folytonos bizonytalanság – vagy mégsem? Felvetődik tehát a kérdés, miért érezzük oly szorítótnak a „felgyorsult fejlődés” okozta elvárásokat? Pedagógiai munkánk jellegéből adódóan különös jelentőségűvé válik, mennyire vagyunk felkészülte az állandó változások szakszerű kezelésére? Hogyan segítsünk rátalálni a biztonságra a bizonytalanságban? S vajon a hagyományos értelemben vett *átmenetek* (család-óvoda-iskola...) mennyiben differenciálódnak, s mennyiben járulnak hozzá a *kompetens személyiség* kialakulásához?

Tanulmányunkban többek között ezekre a kérdésekre keresvén a választ, az átmenetek új szempontú értelmezéséből levonható főbb pedagógiai következtetéseket mutatjuk be. Hadd utaljunk arra, hogy szociálpedagógus, óvodapedagógus, tanító- és tanárszakos hallgatónk tanulmányaik során behatóan foglalkoznak e problematikával. Ezen háttértudás segíthet egy koherens életvezetési stratégia kifejlesztéséhez és erősítéséhez, továbbá egy olyan pozitív értékítélelmező szemléletváltozás mobilizálásához, mely kibővített fejlesztő szerepidentitás meg-
alapozását célozza.

Az átmenetek értelmezésének problémái

Minden változás magában rejtja a *stabilitás* – *labilitás* összefüggéséből adódó dilemmákat. Az ember általában stabilitásra törekszik, s mivel bio-pszicho-szociális lény, a stabilitásában nagymértékben közrejátszanak az e területeken megnyilvánuló, átélt biztonságélmények. Gondoljunk a Maslow-féle szükséglet-piramisra. A biztonságérzetre (vélt vagy valós módon) ható fenyegető események megbontják a korábbi belső egyensúlyt, feszültséget indukálnak, a labilitás érzetét keltve, s ez mozgósíthatja az egyént a továbbiakban belső erőforrásainak aktivizálására az egyensúly, a biztonságérzetének helyreállítása érdekében. Pedagógiai szempontból azonban fontosná válik, hogy az előállt szituációt az egyén kudarcként vagy kihívásként éli meg, és ez a prevencióra, ill. a pedagógiai intervencióra vonatkozóan döntő jelentőségű lehet.

A pedagógiai gyakorlatban a stabilitás–labilitás jelenségének számtalan konkrét megnyilvánulási formájával találkozhatunk: A szokás-, az érték- és a normarendszer megváltozása, az oktatási stratégia, a módszertani kultúra változásai ...stb., mindegyike eltérő módon ugyan,

de hatnak az egyének (mind a tanárokat, mind a gyerekeket, sőt rajtuk keresztül a szüleiket is érteve ezen) biztonságérzetének alakulására.

Úgy tűnik, mintha napjainkban gyorsabban követnék egymást a labilitást kiváltó történések, szinte esélyt sem adva a biztonságos egyensúlyélmény megteremtésére. Ami biztos: az állandó változás. A kulcsproblémát feltehetőleg az jelenti, hogyan tudjuk e változásokat szakavatottan a képezhetőség és fenntartható alkalmazhatóság kritériumának megfelelően kezelni.

Ha a változások személyiségfejlődésre gyakorolt hatásmechanizmusait vizsgáljuk, utalnunk kell a *kontinuitás–diszkontinuitás* láncolatán belül megjelenő látszólagos ellentmondásos történésekre. Ez egyúttal az átmenetek hagyományos értelmezésbeli problémáit is érinti. A fejlődés nem jelenti az állandó egyenes vonalú, kiegyensúlyozott előrehaladást. A megakadások, ugrások azonban nem feltétlenül vezetnek visszafordíthatatlan állapotokhoz, s bizonyos rizikófaktorok megléte önmagukban még nem okoznak állandósult zavarokat. Ugyanakkor kedvező belső előfeltételek esetében is előállhatnak kedvezőtlen fejlődési rendellenességek. Ráadásul mind a belső feltételrendszer (meglévő képességek, kompetenciák mellett a rejtett, de mobilizálható erőforrásokat is figyelembe véve), mind a külső tényezők (a védő, a fejlődést támogató és a fejlődést veszélyeztető, károsító tényezők sajátos megjelenési formáira utalva) sokkal összetettebb kölcsönhatásával kell számolnunk, mint ahogy ezt eddig véltük.

A fejlődést támogató változások, a fenti törvényszerűségekből következően, egyszerre feltételezik a kíváncsi új tudás megszerzését és az „elengedni tudást”. Elengedni viszont csak azt lehet, ami egyszer a fejlődés rugójaként már belsőnké vált! A megszüntetve megőrzés dinamikája ezáltal a fejlődés magasabb szintjére jutás előfeltételeként működik, hozzásegít a kompetens személyiség kialakulásához.

A kompetens egyén (pl. „kompetens óvodás”, „kompetens kisiskolás”, „kompetens szülő”...) képes életkorának megfelelő, élethelyzetéből adódó fejlődési feladatait adekvát módon megoldani. (Nagy J., 2000) A folyamat során olyan képességeket és kompetenciákat sajátít el, amelyek a sikeres megküzdést lehetővé teszik. E belső „építkezés” stabilizáló hatása révén kedvezően befolyásolja a kontinuitást saját fejlődésének alakulásában: megtanulja, hogy a változásokat, és a vele együtt járó stresszhelyzeteket kihívásként kezelje. Ellenkező esetben stagnálás, fejlődési deficit állhat elő.

A gyors változások mintha még erősebben követelnék az „elengedni tudás hogyanjának” a megtanulását, s ez nemcsak az egyén esetében, intraperszonális szinten, hanem a társas viszonyrendszeren belül is megszívlelendő lehet. Gyakran találkozhatunk olyan esetekkel, amikor épp a szülők válnak akadályozóivá gyermekük önállósodási folyamatának, hátráltatva a „kompetens felnőtté” válásukat. Képtelenek „elengedni” gyermeküket. Mindez viszont saját fejlődésükben is stagnáláshoz vezet.

Az életút alakulásában vannak időszakok, amikor a fejlődési feladatok halmozódása és bizonyos változások sajátos egybeesése révén különösen sebezhetővé válhat a gyermek stabilitása, fejlődése. Ezen szenzitív időszakok közé sorolhatók az átmenetek (pl. családból az óvodába, óvodából iskolába, iskolaváltások...stb.). Egyes kutatók kritikus periódusoknak tekintik e szakaszokat (Petermann, 1999), beleértve annak hosszútávú kihatását is, hogy sikeres megküzdés esetén hihetetlen módon „megugorhat” a fejlődés. (Hurrelmann, 2003)

Az utóbbi évek kutatási eredményei révén az átmenetek értelmezésében számos új momentum került előtérbe, mely hozzásegíthet egy komplexebb, multifaktorális és multikauzális fejlődési modell alapján megvalósítható pedagógiai pszichológiai prevenciót (Breuer, 2000) előnyben részesítő, a gyermeki fejlődést támogató napi gyakorlat megvalósításához

Az átmenetek értelmezésében bekövetkezett paradigma-változások

Az átmenetek differenciáltabb, rendszerszemléletű megközelítése mögött alapvető szemléletváltozások húzódnak meg. Mielőtt ezekre kitérnénk, foglaljuk össze röviden az átmenetek általános jellemzőit.

1. Az átmenet olyan változás, mely egyszerre érinti az identitásalakulást, a szerepazonosulást és a státuszmódosulást. Az egyén aktuális fejlődési feladatai tehát e csomópontokban jelennek meg (általános és specifikus elvárások formájában), s nem szűkíthetők le részfunkciók kialakulására vagy bizonyos képességek elsajátítására. A fejlődési feladatok sikeres megoldása eredményezi, hogy az egyén a fejlődés magasabb szintjére érjen, s képes legyen az újabb élethelyzeteinek megoldására összpontosítani.
2. Az átmenet folyamatként értelmezhető, mely során többdimenziós, többtényezős konstruktív kölcsönhatás érvényesül. A sikeres átmenet az egyéni fejlődés értékhozama ugyan, de a kívánatos vagy elégséges feltételrendszer és/vagy a támogató viszonyulások hiánya megnehezíti a továbblépést. (Pl. Vannak-e lehetőségek a kibontakozásra, pozitív visszajelzések, orientációs pontok stb.) A pedagógiai gyakorlat szempontjából különös figyelmet érdemel e konstruktív kölcsönhatás egészséges működtetésének a megismerése.
3. Az átmenet alapvetően megküzdési stratégiákat mobilizáló és kifejlesztő élettörténet, az egész személyiség aktív részvételét feltételező alkotó folyamat, mely az élethosszig tartó önfejlesztés mint életvezetési stratégia fenntartható alkalmazhatóságának mérőköve. A megküzdési stratégiák kérdésköre tehát joggal kerül az érdeklődés középpontjába nem csak a nevelési szakemberek körében.

Az értelmezésbeli, tartalmi és a megvalósításhoz elengedhetetlenül fontos általános iskolakultúrát, ennek részeként a módszertani kultúrát is erősen érintő változások összefüggésbe hozhatók azokkal a szemléletváltozásokkal, melyek mind a tudományok fejlődésében, mind a társadalmi változásokban (így az iskola átalakulásában) nemzetközi szinten is megfigyelhetők: így a holisztikus alapállás, a nagyfokú gyakorlatorientáltságú problémakezelés, mely automatikusan magával hozza az interdiszciplináris kooperáció új munkaformáit, sokszor bizonyos multidiszciplinák létrejöttét. Mindezek a tendenciák egymást felerősítve érzékeltetik az új paradigma, a koherenciára való törekvés hatását.

A humán- és társadalomtudományok terén kardinális áttörést jelentett a *salutogenetikus szemlélet* térhódítása. (salus, lat.: ép, egészség, jó közérzet) E koncepció (A. Antonovsky, 1997.) abból az egészségfelfogásból indul ki, mely szerint az egészség (a teljesség) a biopszicho-szociális jól-lét állapota (anyanyelvünk páratlan módon képes visszaadni e fogalomban a szemantikai tartalmat!), ennek értelmében a fejlesztés érdekében sokkal inkább arra kell összpontosítanunk, hogy mi teszi az embert egészségessé, mit teszünk az egészségünkért. Az egészséget az ember viselkedése, életmódja és társas közege, feltételrendszerének működése nagymértékben befolyásolja. E felismerések révén hangsúlyozottabban kerül előtérbe az egészségfaktorok mentén felépíthető életvezetési stratégiák jelentősége (mind egyéni, mind közösségi színtereken). Ez az alapjaiban pozitív irányultságú, az építő jellegű erőforrások mobilizálását, valamint egészséges életvezetési alternatívákat hangsúlyozó megközelítés gyökeres ellentéte a korábbi deficit-orientáltságú patogenetikus szemléletnek, ahol a hangsúly a betegség elkerülése kapcsán egyoldalúan a rizikófaktorokra esett. Az egészség azonban nem cél, hanem valójában eszköz a küzdőképes, sokoldalú személyiség, a koherens és kompetens egyén kibontakoztatásához. Ez teljes mértékben egybeesik korunk gyermek-felfogásával és nevelési céltételezésével. (Pukánszky, 2005.)

Az egészséges gyermek-felfogás (a gyermek mint „egész”) a pedagógus, a szülő részéről feltételez egy sokoldalú, de alapjaiban a fejlődést támogató megközelítést. Ez – leegyszerűsítve – az un. „négyablakos szemüveggel látást” jelenti, vagyis minden gyermeknek vannak *erősségei; gyenge pontjai; belső, rejtett erőforrásai* (mint a fejleszthetőség diszpozíciói, amelyek a későbbiekben akár még erősségeivé is válhatnak); és *a fejlődést hátráltató tényezők, korlátok*. A gyerek e tényezőkkel együtt lesz egész. Ezen tényezők együttes észlelése, kölcsönhatásuk működési törvényszerűségeinek megértése és a fejlesztés irányába történő implikálása jelenti a fő feladatot a nevelő számára.

A salutogenetikus koncepció értelmében a nevelői ráhatás nem a gyermek deficitjeit, „hibáit” helyezi a középpontba, hanem a gyermek meglévő képességeire, erőforrásaira összpontosítva igyekszik a fejlődést támogató hatásmechanizmusokat beindítani anélkül, hogy ignorálná vagy alábecsülné a problémákat. Vagyis mindenekelőtt a gyermek biztonságérzetét próbálja megteremteni azáltal, hogy azt kutatja, mi teszi a gyermeket erőssé, miben mutatkozik meg erőssége, s ez hogyan kamatoztatható fejlődési feladatainak eredményes megoldása érdekében. Ez a törekvés különösen az átmenetek időszakában válik létfontosságúvá, hisz itt dől el, mennyire lesz képes a megküzdés során olyan kompetenciák kialakítására, melyek a későbbi életszakaszokban az (egészséges) életvezetés előfeltételeit jelenthetik.

Ha a gyermek állandóan csak a hibáira, deficitjeire kap visszajelzést, sokszor anélkül, hogy segítséget kapna a sikeresebb megoldásokhoz, előbb-utóbb bizonytalanná válik, csökken önértékelése, beszűkül az énképe, fejlődésében stagnálás vagy épp visszaesés következhet be. Törekvése az egyensúly helyreállítására beindíthat ugyan túlkompenzációs mechanizmusokat, de ezek hosszútávú alkalmazhatóságának lehetősége erősen kétséges, ill. a kimenet jellege bizonytalan.

A fejlődést támogató pedagógiai intervenciók között megnő a pedagógiai pszichológiai prevenció jelentősége. Az elsődleges prevenció megakadályozza a zavarok kialakulását. Ez tehát szoros összefüggésben áll a szükséges báziskompetenciák kialakításával. (Pl. arra törekszünk, hogy a jó közérzet fennmaradjon, de ide sorolhatjuk a gyermekeket is érinthető stresszhatások csökkentését, a túlterhelés megelőzését – ez utóbbiak érdekében elengedhetetlen lenne a mainál sokkal differenciáltabb módszertani kultúra kialakítása). A másodlagos prevenció célja, hogy a már esetleg kialakult vagy kialakulóban lévő zavart minél korábban felismerje, hatékonyan orvosolja, s az eredeti egyensúlyállapotot helyreállítsa. (Ez már tényleges intervenciót jelent. Pl. konstruktív konfliktus-kezelés vagy tanulási zavarok korai feltárása.) A harmadlagos prevenció ahhoz segít hozzá, hogy egy manifestálódott zavar lehetőleg ne vezessen hosszútávú további károsodáshoz, ill. csökkentse a kezelés esetleges szövődményeit. (Rehabilitáció.)

Az iskolai prevenciós stratégiák irányulhatnak az egyes egyénekre (személyközpontú kompetencia fejlesztés), bizonyos színterekre: így a kortárscsoportra, a családra, a környezetre (színtérspecifikus stratégiák, pl. a környezet átalakításával javítjuk a közérzetet), továbbá speciális prevenció válhat szükségessé hátrányos és/vagy veszélyeztetett csoportok esetében fokozott védelem és gondoskodás formájában.

A bio-pszicho-szociális jóllét szubjektív megélése egyfajta egyensúly, biztonságérzet kialakulását előfeltételezi, mely a *koherencia-modell* értelmezésében (A. Antonovsky, 1993) három lényeges komponenst foglal magában: kognitív, emocionális és volitív élmény együttes megjelenési formájában. A koherenciaérzet egy általános, pozitív életigenlő beállítódás, mely az egyén biztonságérzetét tükrözi a három tartalmi dimenzióban.

a/ A megértésre, a tudás megszerzésére való törekvés biztonságérzetet ad abban az értelemben, hogy megismerem, megértem a körülöttem és bennem zajló történéseket és azok összefüggéseit („comprehensibility”)

b/ A cselekvőképesség érzete jelzi, hogy rendelkezem azokkal a belső és külső erőforrásokkal, amelyek képessé tesznek a problémák megoldására, biztonságérzetet adnak a megküzdéshez, képes vagyok élethelyzeteimben megfelelő döntéseket hozni, tudásomat cselekvőképés tudásként a gyakorlatba átültetni („mānageability”)

c/ Cselekvéseimnek, életemnek látom értelmét, jelentősnek, értékesnek tartom tevékenységemet, amibe érdemes invesztálni s új kihívásoknak bátran elébe menni. Ez a személyes jelentőségérzetből fakadó biztonságérzet („meaningfulness”)

Ez utóbbi motivációs komponensnek Antonovsky különös jelentőséget tulajdonít, mivel benne az étellel szembeni pozitív elvárások jutnak kifejezésre

A három komponens együttes meglelte mint hármas biztonság-pillér egymást erősítve, koherencia-élményként fejti ki személyiségerősítő hatását. A koherenciaélményből fakadó biztonságérzet teszi többek között azt is lehetővé, hogy az egyén az átmenetek időszakában előálló probléma- és stresszhelyzeteket sokkal inkább kihívásként élje meg, ezáltal az aktív-problémaorientált megküzdési stratégiákat mozgósítsa.

Ez a koherencia-érzet jelenik meg a *pszichológiai immunrendszer* (Oláh A. 2004.) szerkesztésében is. Mi teszi a gyermekeket erőssé? – tettük fel a kérdést korábban. Minden biznnyal szükség van egy erős, működőképes pszichológiai immunrendszerre, melyhez elsődleges tényezőkként sorolandók: a koherenciaérzés, a kontrollképesség, a pozitív (életigenlő) gondolkodás és az önfogadás. A rendszer működőképessége a másodlagos protektív tényezők révén nyilvánul meg, aktivizálva a megküzdési stratégiákat.

Az eddigiekben felvázolt koncepcionális változások után vizsgáljuk meg az átmenetek problematikáját még konkrétan, a mindennapi gyakorlat oldaláról.

A gyermek és az átmenetek

Az átmenetek időszakában a gyermek számos olyan új helyzettel találkozik, amelyek elvárások formájában arra készítik, hogy a rendelkezésére álló eszközeivel aktivizálja tudását (ismereteit, készségeit, képességeit). Az elvárások jellege és mértéke döntő jelentőségű lehet az átmenetek kimenetele szempontjából. A túl magas elvárások még nem, a túl alacsony elvárások már nem képesek betölteni azt a funkciójukat, hogy a fejlődés impulzusaiként segítsék az egyént aktuális fejlődési feladatainak megoldásában.

Fejlesztési feladatként jelentkezik például a korai gyermekkorban a kötődés kialakulása, az önkontroll, önirányítás (főleg a motorikus területen), a beszédfejlődés, az autonómia alapjainak kialakulása (az éntudat megjelenése). Az iskoláskor fejlődési feladatai között megjelenik a belső feszültségek kontrollálásának képessége, a szerepidentifikáció bővülése, a kortárs-kötődések (szociális kompetenciák) kialakítása, szabálykövetés, alkalmazkodás a iskolai tevékenységekhez (alap kultúrtechnikák elsajátítása). A serdülőkor nagy kihívásai az identitásalakulás, a társaskapcsolatok differenciálódása, a morális értéktételezés, az egyéni teljesítményszint fejlesztése. (Bővebben lásd: Kollár – Szabó, 2004).

A fejlődési feladatok megoldása tehát azt jelenti, hogy az egyén sikeresen megküzdött az előtte álló elvárásokkal, ezáltal személyes belső növekedés, erősödés, fejlődés jön létre.

Az átmenetek során a sikeres megküzdés *értékhozamát* több területen is érzékelhetjük:

– Énkép, önismeret

Az új élethelyzetek egyre több lehetőséget kínálnak arra, hogy önmagát egyre differenciáltabban megismerje, ezáltal realisabb önismeretre tegyen szert. Tudatosabbá válhatnak benne erősségei és rejtett tartalékai, belső erőforrásai („Jé, nem is gondoltam volna, hogy képes vagyok....”), és ez hozzájárul az *egyéni jelentőségérzet* növekedéséhez, önbizalmat ad, segíti az önfogadást.

– Képesség, készség és attitűdváltozás

Kognitív, emocionális, szociális és gyakorlati területeken egyaránt megjelenik. Valójában tudásátrendeződés megy végbe (pl. megváltoznak az életpreferenciái), s ez a mindennapi életvezetésében is változásokat eredményez. Ez az aktualizált tudás kedvező fejlődést támogató kontextusban megerősödik, s mind a tanulás (mint a *tudásélményből fakadó biztonságérzet*), mind az egyéni hatékonyság-élményből fakadó biztonságérzet irányában fejti ki motiváló hatását.

– Tanulási tapasztalatok (a fenntarthatóság irányában)

Fontos, hogy a gyermek felfogja tapasztalatainak, a tanulás folyamatának (nem kizárólag csak az iskolai tanulást értve alatta!) jelentőségét. Saját szükségleteinek és érzelmeinek meg tapasztalása révén, megtanulja megfelelő kezelésüket. Saját pozitív és negatív élményeken, sikeres és kevésbé sikeres próbálkozásain keresztül az *egyéni „jelentőség-hozzáadás”* révén képessé válik az elvárt és önmaga számára biztonságos viselkedési minták kiválasztására és elsajátítására. Ne feledkezzünk meg az „elengedni-tudás” kifejlesztésének szükségességéről se! Ennek megtanulása az egyik legbonyolultabb és időigényes feladat. Ezek a tanulási tapasztalatok szerepet játszanak a későbbi sikeres alkalmazkodás és fejlődés során is.

– Megküzdési stratégiák – életvezetési stratégiák

Átmenet nincs megküzdés nélkül. A megküzdési stratégiák elsajátítását nehezíti, hogy a megküzdés nem csak az egyéni, az individuális szinten történik (intrapersonális), hanem a mindenkor interakció szintjén is (interperszonális), továbbá a kontextuális szinten (adott élettér, csoport...), vagyis számtalan tényező sajátos egybeesése, együttjárása befolyásolja, hogy a választott megküzdési stratégia sikeres megoldáshoz vezet-e.

A sikeres megküzdés – különösen hosszútávra kivetítve – feltétele tehát, hogy az egyén minél több stratégiát ismerjen, amelyek közül az aktuális helyzetnek megfelelően a legoptimálisabbnak vélt megoldást ki tudja választani. A megküzdési stratégiák ismerete azonban még nem garancia arra, hogy a későbbi életszakaszokban is hatékony életvezetési stratégiákként működjenek. Ehhez párosulnia kell a döntéshozatali képességnek (helyzetelemzés, választási lehetőség, alternatív megoldási tervek, döntéshozatal láncolata), ugyanis az egyén ezáltal válik képessé tudását cselekvőképes tudássá transzformálni. Az átmenetek időszakában tehát a megküzdési stratégiák sikeres működtetésén keresztül éli meg a gyermek *cselekvőképességének élményét*, mely stabilitást, biztonságot eredményez számára.

A felsorolt értéktartományokban mutatkozó gyarapodások önmagukban is lényeges fejlődési tényezőknek tekinthetők, de a minőségi váltást az összhatás eredményezi: a sikeres megküzdést a kompetens egyén koherencia életérzésének megjelenése jelzi. (Pl.: „kompetens kisiskolás” – „mint kisiskolás jól érzem magam, jó iskolásnak lenni, egyensúlyban, biztonságban vagyok” ...)

A koherencia-paradigma kapcsán láttuk, hogy a koherenciaérzetet a három dimenzióban megjelenő biztonságérzet kölcsönhatása eredményezi: a tudás adta biztonságérzet, a cselekvőképességből fakadó biztonságérzet és az egyéni jelentőség hozzáadása (új identitástartalmak jelentést és jelentőséget adó értékelése) révén megélt biztonságérzet. A fenti sémán nyomon követhetjük, hogy az átmenetek folyamatában milyen értéktartalmakhoz kötődve jut kifejezésre az egyén koherenciára való törekvése, hogy jön létre a koherens–kompetens egyén életérzés, melyet tekinthetünk egyrészt a megküzdés eredményének, másrészt a fenntarthatóság perspektívájában a fejlődés motorjának.

Válasszunk ki egy konkrét átmenetet, s vizsgáljuk meg a rá jellemző összefüggéseket!

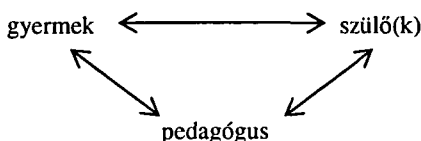
Az óvoda és az iskola közötti átmenetről – másképp

Évtizedek óta szakmai viták állandó témája az óvoda–iskola átmenet problematikája. Megjelenik a törvényi szabályozás szintjén, a hivatalos intézményi dokumentumokban, számtalan vizsgálódás, elemzés, ajánlás, fejlesztő program lát napvilágot. Ez öröndetes tény, hisz nagyon sok értékes tapasztalat halmozódik fel, időnként mégis hiányérzetünk támad.

Az egyre dominálóbba váló képesség-részképesség orientációjú megközelítések, mérések, vizsgálatok közepette mintha épp a gyermek mint egész kerülne háttérbe.

Kísérjük meg ezt az átmeneti időszakot rendszerszemléletbe ágyazottan, de a személyekre fókuszálva végigkísérni.

Az óvodából az iskolába tartó átmenet szereplői:



Az átmenet során a szereplők egymáshoz kölcsönösen kötődnek, de nem azonos pozíciói töltenek be.

A gyermek és a szülők az átmenet aktív megküzdői: sajátos fejlődési feladatok állnak mind a gyermek, mind a szülők előtt, esetükben a folyamat szerepidentitás változással jár. (Óvodásból – iskolás; óvodás gyermek szülőjéből – iskolás gyermek szülőjévé válás) A szülő kettős értelemben is aktív résztvevő, hisz egyrészt gyermekének megküzdését aktív módon támogatja, másrészt saját magának is meg kell küzdenie a változások során jelentkező új élethelyzetekkel.

A pedagógus a folyamat támogatója, (nem a megküzdő pozíciójában van, az ő esetében nem beszélhetünk szerepidentitás-változásról). Ő a folyamatban speciális pedagógiai felelősségvállalással vesz részt: egyrészt segíti a gyermeket fejlődési feladatai megoldásában, másrészt a szülőknek is támogatást nyújt az ő megküzdéséhez.

A gyermek mint aktív közreműködő

Óvodásból iskolássá válni – izgalommal, kihívásokkal teli folyamat. A gyermek aktív megküzdőként vesz részt saját fejlődésének folyamatában. Ez azonban nem jelenti azt, hogy magára hagyjuk. Ebben az időszakban különösen fontos az egészséges, orientálóan támogató-nevelői együttműködés. A folyamat komplexitását a *fejlődési feladatok differenciálódása* is jelzi. Milyen változások, problémahelyzetek állhatnak a gyermek előtt, mi mindennek nézhet elébe?

– *Egyéni intraperszonális szinten* a legnagyobb változás a identitás alakulásában történik: Óvodásból iskolássá válni! Ez bármennyire is vonzóan és önértékelést növelőnek tűnik, a gyermek ekkor konfrontálódik például azzal a disszonanciával, hogy míg óvodás, ott: „én már nagy vagyok, ma holnap iskolás leszek!”, az iskolába lépéskor, elsőként viszont a legkisebbek között találja magát. Komoly kihívást jelent a nagy érzelmi hullámmázások kezelése. Egyik oldalon az öröm, büszkeség kíváncsiság, másikon az izgalom, feszültség, stresszhelyzetek megélése. Új kompetenciák elsajátítása, új viselkedési formák, önállóság, „iskolaspecifikus készségek és képességek ill. azok előfeltételeinek kialakulása – mind a belső növekedést példázza.

– Az *interperszonális szinten* jelentkező fejlődési feladatok közé sorolhatjuk a kapcsolati rendszer változásait. Az óvodai kapcsolatok közül néhány megszűnik az iskolaválasztás különbözősége következtében, ez a gyermeknek kezdetben kellemetlen élményt, szomorúságot jelenthet (vesztésgélmény, melyet fel kell dolgoznia), az iskolában viszont új kapcsolatokat épít ki. A gyermek – felnőtt relációban is új típusú kötődés alakul ki: a gyermek –tanító közötti kapcsolat más jellegű, mint volt a gyermek és óvodapedagógus között.

Az átmenet a családon belül, az iskolában új szerep-, státuszváltozásokat eredményez, „presztízsnövekedést” hoz magával, s ez ismét újabb jogok és kötelességek beépülését teszi szükségessé.

A társaskapcsolatok differenciálódása folytán a gyermek új kommunikációs és kooperációs formákat, szociális készségeket sajátít el, melyek erős hatást gyakorolnak viselkedéskultúrájának és társas hatékonyságának alakulására.

– A *kontextuális szinten* megjelenő feladatok, pl. a család–óvoda, család–iskola közötti együttműködés különbözőségeiből adódó esetleges problémák kezelése. A család és az óvoda között általában közvetlenebb, szorosabb együttműködés alakul ki, s ez a gyermek közérzetét kedvezően befolyásolja. A család és az iskola között legtöbb esetben formalizáltabbá válik az együttműködés, ez a gyermek számára új szokásrend megtanulását teszi szükségessé.

Egyes esetekben szóba jöhet az óvoda és iskola pedagógiai programja közötti eltérések-ből (súlyponteltolódásból) adódó problémák lecsapódása a gyermekre (feszültségek, stresszhelyzetek, s ezek megfelelő kezelése, feldolgozása). Növelhetik a gyermek pszichés terhelését a családon belüli változások (válás, kistestvér születése, betegségek, haláleset...), ezeknek az élethelyzeteknek a feldolgozása számára erőn felüli kihívást jelenthetnek, fokozott figyelemre, támogatásra, esetleg külső szakember segítségére is szüksége lehet.

Kedvező támogató feltételek, tényezők
a megküzdés folyamatában:

a viselkedési potenciák bővülése,
a társas háló kiterjesztése,
támogató, meleg nevelési stílus és környezet,
pozitív énkép és önbizalom,
jó közérzet megélése.

Kedvezőtlen, veszélyeztető tényezők
a megküzdés folyamatában:

a viselkedés korlátozása,
a kapcsolatok beszűkülése,
veszélyeztető kapcsolati háló,
az önértékelés kedvezőtlen alakulása,
romló közérzet (feszültség, szorongás).

A báziskompetenciák kiépülése segíti a gyermeket fejlődési feladatainak megoldásában. Az átmenet egészével való eredményes megküzdés megerősíti benne a koherenciaérzetet („jó iskolásnak lenni”).

A kimenet szempontjából sem hanyagolható azonban el, hogy kedvezőtlen feltételrendszer esetén nagy valószínűséggel elhúzódozó vagy sikertelen folyamattal kell számolni.

A gyermek testi-lelki teherbírását, belső erőforrásait meghaladó túlzott elvárások (jelentkezzenek ezek akár intraperszonális, akár interperszonális vagy kontextuális szinten) gátolják a fejlődési feladatokkal való eredményes megküzdést

A szülők mint aktív közreműködők

A szülők általában nagy figyelmet fordítanak gyermekük támogatására az iskolai életre való felkészülésben. Mivel rendelkeznek már saját élményekkel az iskoláskorról, így látszólag

„könnyebben” tudnak gyermeküknek segíteni. Az időközben végbement változtatások következtében azonban az iskolai élet is módosult, így a jóakaró gondoskodó segítség bizonyos esetekben hátráltatójává válhat a gyermek fejlődésének.

A szülőkben gyakran nem tudatosul, hogy önmaguk is aktív megküzdők. Mászt jelent ugyanis óvodás gyermek szülőjének lenni, és mászt iskolás gyermekének. Ez az életszakasz a szülők számára is tartogat megoldandó új problémákat, kihívásokat. Minőségileg új szakaszba lépnek, feltéve, ha eredményesen megküzdene fejlődési feladataikkal.

A legdöntőbb minden bizonnyal a szülői (szerep) identitás változása. Ez nemcsak önmaguk és a gyermek irányában válik fontossá, hanem az egész családon belül (pl. maga után vonja a családi munkamegosztás változását, kötelezettségek körének differenciálódását stb.) sőt a külső társas kapcsolati rendszer alakulására is kihat. Gondoljunk pl. az iskolával kiépítendő kommunikációs és kooperációs formákra vagy a kapcsolatépítésre más szülőkkel, családok közötti együttműködésekre, mely bizonyos esetekben önszorgú csoportok szerveződéséhez, civilkezdeményezésekhez vezethet.

A szülők feladatai szintén mind a három szinten, intra-, interperszonális és kontextuális szinten számbavehetők, de az ő esetükben lényegesebbnek látszik azoknak a közös érintkezési pontoknak a megvilágítása, amelyek mind a gyermek, mind a szülők megküzdését együttesen segítik. Ezeket az érintkezési pontokat tekinthetjük *védőfaktoroknak* is, melyek a megküzdés folyamatában rejtett erőforrásként mobilizálhatók: (Itt most csupán felsorolásszerűen)

<i>Intraperszonális szint :</i>	pozitív énkép, pozitív érték- és normarendszer, pozitív társas viselkedési formák, társas hatékonyság, aktív megküzdési beállítódás.
<i>Interperszonális szint:</i>	kiemelten a családvonzatú védőfaktorok. stabil emocionális kötődés(legalább egy vonatkoztatási személyhez), támogató, meleg nevelési stílus és környezet, családi kohézióérzet, pozitív viselkedési minták a megküzdésre vonatkozóan,
<i>Kontextuális szint:</i>	szociális védőhálón belüli csoport-erőforrások, baráti kapcsolatok, pozitív óvodai-iskolai tapasztalatok, élmények.

A szülők megküzdésükkel is példát szolgáltatnak gyermekeiknek. A megküzdés – erőfejtés és konstruktív problémamegoldás. Jól működő családban összegződnek az erőforrások, s jobban érvényesül az együttes megküzdésnek mint együttes élménynek a családi kohéziót erősítő szerepe.

Napjainkban társadalmi igényként jelenik meg a családsegítés új formáinak kifejlesztése. Ennek egyik lehetséges módja a szülők erősítése, hogy szülői szerepeiket minél teljesebben el tudják látni. Támogatásuk a „kompetens szülővé” válás folyamatában hosszútávú stratégiai befektetés lehetne. S ehhez az átmenetek időszaka kitűnő kooperatív tanulási lehetőségeket kínál. Erre épül az „Óvodából iskolába szülőként” programunk, melynek részletes bemutatására másutt térünk ki.

A pedagógus szerepe az átmenetek időszakában

A pedagógus az átmenetek során sajátos szerepet tölt be, ő nem aktív megküzdő (annak ellenére, hogy a mindennapi nevelési helyzetek megoldása nagyon is küzdelmes!) sokkal inkább a megküzdők segítője, támogatója. Tevékenysége arra irányul, hogy segítse a résztvevőket aktuális fejlődési feladataik sikeres megoldásában.

Az aktív megküzdők esetében a folyamat identitásváltozáshoz vezet. A pedagógus mindig szakmai szerepében marad, s épp ezáltal válik hitelessé. Ami tevékenységét differenciáltabbá teszi ebben az időszakban, az a megküzdésben résztvevők irányában nyújtott segítség jellegében és módszereiben mutatkozik meg.

A pedagógus mint moderátor segít az érintetteknek szükségleteik, fejlődési feladataik tudatosításában, rendezésében. Módszereiben a rávezetés, kísérés, bátorítás és a fejlesztő megerősítés kerül előtérbe. Speciális kompetenciák elsajátítására készíti a gyermekeket, a megküzdési stratégiák széles skálájával ismerteti meg őket, ill. felhasználva a valós élethelyzetek adta tanulási szituációkat, segít nekik az egyéni megoldások megtalálásában.

Az óvodából iskolába való átmenet példájához visszatérve, az óvodapedagógus valószínű mindent megtesz a gyermekek fejlődéséért, de nem szabad megfeledkeznie a másik érintett félről sem. Nagymértékben segítheti a szülő megküzdését azáltal, ha őt szülői szerepében igyekszik megerősíteni, ha konzulensként igyekszik a szülő bizonytalanságaiban orientációs pontokat, alternatívákat nyújtani. Végso soron a gyermek eredményes megküzdése, függvénye a szülői megküzdésnek. (Ugyanez vonatkozik a tanítóra is az iskolakezdés bizonytalanságai időszakára gondolva.) Ezt azért tartjuk fontosnak hangsúlyozni, mert ez átláthatóvá, egyértelművé teheti a kompetenciahatárokat, s ezáltal elkerülhető a nevelési szempontból különösen káros felelősség-áthárítás, az „egymásra mutogatás”. Ehelyett nő a kölcsönös bizalom és biztonság, emlékezzünk vissza a koherencia-paradigma hatásmechanizmusára!

Ahhoz, hogy a pedagógus képes legyen hatékony együttműködést kialakítani az átmenetek időszakában jelentkező komplex problémák megoldása érdekében, rendelkeznie kell olyan kompetenciákkal, melyek alkalmassá teszik az állandó változások szakszerű kezelésére.

Ehhez első lépés lehet meglévő tudásunk átrendezése a feladatok specifikumának megfelelően. Ennek egy lehetséges változata lehet az alábbi csoportosítás is.

Intrapersonális szinten: szenzibilizáció a gyermekben lévő potenciák erősítése irányában („négyablakos látás”), „örökmozgó” módszertani kultúra.

Interperszonális szinten: kommunikációs kooperáció, teammunka, kapcsolati háló működtetése, szülő-pedagógus konstruktív együttműködés, szülői identitásváltozás segítése.

Kontextuális szinten: variabilitás, sokféleség és megújulás, diszkontinuitás mint fejlődési feltétel.

Ha az átmenetet úgy tekintjük, mint specifikus önértékkel rendelkező életszakasz, melynek lényege a változásban van, talán sikerül elmozdulnunk egy optimistább értéktételező fejlődéselvű szemlélet gyakorlati megvalósíthatósága irányába: „a bizonytalanságban a biztonságot megtalálni”. (A szalutogenetikus koncepció „kincskeresése”).

A biztonságot jelentő orientációs pontok a pedagógus számára is fellelhetők a koherencia-dimenziók mentén (Tudás–egyéni jelentőség–cselekvőképesség).

Mit adhatnánk útravalóul a kincskereséshez? A nyitó kép folytatásaként: A parancs nem, de az üzenet változott:

Vedd észre, értsd meg, érezz rá, és tégy érte!

IRODALOM

- Antonovsky, A.: Salutogenese. DGTV-Verlag Tübingen 1997.
Breuer, H.- Ruoho, K.: Pädagogisch-psychologische Prophylaxe bei 4-8 jährigen Kindern Jyväskylä 1989.
Breuer, H.- Weuffen, M.: Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Beltz Weinheim Basel 2000.
Hurrelmann, K.- Brüdel.: Einführung in die Kindheitsforschung. Beltz Weinheim Basel 2003.
Nagy J.: A XXI század és nevelés. Osiris Kiadó Budapest 2000.
N.Kollár K.- Szabó É.: Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó Budapest 2004.
Oláh A.: Megküzdés és pszichológiai immunitás. Osiris Kiadó Budapest 2004.
Petermann, F.: Entwicklungspsychopathologie, Beltz Weinheim 1999.
Pukánszky B.: A gyermekről alkotott kép változásai In: Educatio 2005./4. 703- 714.

TAMUSNÉ MOLNÁR VIKTÓRIA
főiskolai tanársegéd
KFRTKF
Debrecen

A nevelés interkulturális dimenziói

Az utóbbi évtizedek mély nyomokat hagytak Európa országaiban. A nemzetközi migráció idegen népcsoportok betelepülését eredményezte; az információ és a közvetítő csatornák fejlődése megkönnyítette a kultúrák cseréjét; az iskola nagy kihívás előtt állt: a kulturális pluralitásra való nyitásról van szó.

Az interkulturális nevelés célkitűzései legyenek: a kulturális kódok különbözőségének elismerése, az, hogy az egyén képes legyen kommunikálni interkulturális kontextusban, ismerje meg saját kulturális identitását, legyen képes átlátni a különböző európai országok intézményeit, társadalmi jellegzetességeit, életformáit. (Lipiansky 1999)

Nemrég Párizsban jártam, és egy török vendéglőben olvastam:

A te istened zsidó,
a személygépkocsid japán,
a pizza olasz,
a couscous pedig algériai,
a demokrácia, amelyet gyakorolsz, görög,
a kávé brazil,
az órád svájci,

az inged indiai,
a rádiód koreai,
a vakációid törökök,
tunéziaiak vagy marokkóiak,
a számaid arabok,
az írásod latin,
és felhányod a szomszédodnak, hogy ő idegen.

Az iskola mint a szocializáció egyik eszköze a kulturális harmonizáció színterévé válik, amely megelőzi a társadalom harmonizációját. A különbségek minél operatívabb és kellő időben történő kezelése olyan nevelési modell megjelenését igényli, amely támogatja a különböző emberek közti találkozást és együttműködést. Az iskola a kulturális identitás megjelenésének fő helyévé válik. Antonio Peratti (1993) az iskola interkulturális funkcióinak három szintjét jelöli meg:

1. Az ismeretek közvetítésének szintje:
 - a történelem és földrajz tanításának metodikáját felülvizsgálva, az előítéletek kritikájával, nemzetközi nyitással, a kölcsönös kapcsolatok kiemelésével,
 - az oktatás fejlesztése kisebbségek nyelvén,
 - a médiák hatásainak figyelembevétele.
2. A készségek és képességek szintje:
 - a kommunikációképesség, az interperszonális kapcsolatokra való képesség kialakulása.
3. A nevelési modellek szintje:
 - az együttműködés, a közösségi szellem kialakítása,
 - az egyenlő esélyek előfeltételeinek megteremtése.

Az interkulturális orientáció a pedagógia több dimenziójának vagy típusának a gyakorlatban való alkalmazását feltételezi: a személyiségre összpontosító tanárt igényel, aktív és interaktív pedagógiát, amely kifejleszti az interkulturális kommunikációs képességet.

Ugyanakkor módszertanilag ez a pedagógia a következőkre támaszkodik: a projekt pedagógiára, amely a csoport tagjai kölcsönös függőségének fokozódásával jár egy közös célkitűzés megvalósítása érdekében. A tevékenységközpontú metodikára épít, amelynek a legfontosabb célkitűzése a gyakorlat átalakítása, aktív, közreműködő módszerek segítségével, valamint az interdiszciplinaritás középpontba állítása s a nevelési rendszeren belül a partnerség fejlesztése.

Az interkulturális neveléssel csökkenthetjük az iskolai konfliktusokat és az iskolai erőszakot (Walker 1992), ha kialakulnak a kommunikációs képességek, az együttműködés és a bizalom a csoporton belül, a tolerancia, a tisztelet önmagunkkal és másokkal szemben, a demokratikus döntéshozatal képessége, a mások és önmagunk felelősségének elfogadása, az interperszonális problémák megoldása, a negatív érzelmek, viták elkerülése.

Az interkulturális nevelés értelméből kiindulva, az inter: a kölcsönhatás, a csere, a nyitás, a kölcsönösség, az objektivitás; a kultúra: az értékek, az életmódok, a szimbolikus képzetek elismerése, amelyekhez az emberi lények, egyének vagy társadalmak viszonyulnak a mással való kölcsönhatásukban és a világ megértésében, jelentőségük elismerésében.

Néhány kulcsértéknek helyet kell kapnia az oktatási folyamatban: a demokráciára való törekvésnek, az emberi és gyermeki jogok tiszteletének, az ökológiai egyensúlynak, a toleranciának s a kulturális hagyományok kérdéseinek.

Az interkulturális nevelés számos módosulást feltételez a tanár munkájában: egyrészt az ismeretek és a tapasztalatok dimenziójának változását, másrészt új érzelmi átéléseket, szociokulturális modelleket, normák újraértékelését, az értékítéletek orientálását, egy új interperszonális magatartás elsajátítását, az önismeret, az önértékelés és mások megismerésének megtanulását s az egyéni jellegzetességek és értékelések képességét.

Az interkulturális nevelés fő célkitűzése, hogy tanítványaink elfogadják, tiszteljék más emberek kultúráját, hagyományait. Az interkulturális nevelés feltételezi, hogy maga a nevelési folyamat is olyan környezetben valósuljon meg, amelyben különböző vélemények találkozhatnak. A megismert különbözőség okozzon örömet, az együttműködés váljon ösztönzővé.

IRODALOM

- Antonio Peratti: Education artistique et créativité. Bulletin du BIE, nr 144–145 Geneve.
Lipianskij, Edmond Mark, 1999. in Guide de J interculturel en formation. Retz, Paris.
Hawley, R. Hawley, 1975. Human Values in the Classroom, Hart Pub. Company New York.

MÁRKÓ KATALIN

főiskolai adjunktus

Kaposvári Egyetem PFK Idegen Nyelvi és

Módszertani Tanszék

Kaposvár

Projektek az általános iskolai idegennyelv-oktatásban

1. Bevezetés

A korai nyelvvoktatással kapcsolatban az utóbbi időben egyre több vélemény, kutatási eredmény jelenik meg. A társadalmi elvárásoknak megfelelően, amely szerint a jövőben az Európai Unióban legalább két idegen nyelv ismerete az elvárás, a nyelvvoktatás kezdeti időpontja folyamatosan előrébb kerül, hiszen a hosszabb időtartam nagyobb eséllyel kecsegtet több nyelv elsajátítására is.

Tudjuk azonban, hogy a korai nyelvvoktatást nem lehet a felsőbb évfolyamokon már régóta működő nyelvtanítás alsóbb osztályokra való kiterjesztéseként felfogni: más célkitűzései vannak, amelyeknek másfajta tartalmakkal és módszerekkel felel meg. A kisgyermek előnye az idősebb nyelvtanulókkal szemben a játékoságuk, nyitottságuk, kíváncsiságuk, jó utánozó képességük, különösen eredményesek a kiejtés elsajátítása terén. Kevesebb ideig képesek viszont magyarázatokra, egy bizonyos tevékenységre koncentrálni, kevesebb új információt tudnak egyszerre feldolgozni, bonyolult nyelvtani szerkezeteket nem tudnak megtanulni. Figyelmük a jelenre korlátozódik; nem motiválja őket az a tudat, hogy a jövőben a számukra még oly távoli felnőttkorban, milyen nagy hasznát veszik a nyelvtudásnak, a motiváció forrása az, ha örömet lelik a feladat elvégzésében. Ebből kiindulva az idegen nyelvi tananyagnak itt

nem nyelvtani, hanem tartalmi progresszióra kell épülnie, a figyelem fenntartása érdekében a tanórán sokféle – a gyermekek mozgásigényét kielégítő, minden érzékszervét aktivizáló, általuk érdekesnek tartott – tevékenységnek kell egymást követnie, s mivel az epizodikus memóriájuk működik jobban, könnyebben boldogulnak a kontextushoz kötött személyes tapasztalatokkal fűszerezett tartalmakkal.

Ezen túl reflektálnunk kell a modern oktatás kihívásaira is. A nyelvvoktatás céljai közé fel kell vennünk az élethosszig tartó tanulás előkészítését, tehát az iskolai nyelvvoktatás keretein belül ki kell alakítaniuk a diákoknak azokat a tanulási stratégiákat, amelyek segítségével önállóan is tovább tudják fejleszteni tudásukat.

Amennyiben ezen céloknak meg akarunk felelni, és a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelően szeretnénk idegen nyelvet tanítani, új módszereket kell megismernünk, alkalmaznunk. Erre nyújt lehetőséget a projektmódszer.

2. A projektmódszerről általánosságban

A német, osztrák, svájci iskolákban már több éve alkalmazzák sikeresen alsóbb osztályokban is ezt a módszert, jól megfelel a gyermekek életkori sajátosságainak akkor is, ha nagyfokú önállóságot kíván. Lényege, hogy a tanulók csoportmunkában megtervezzenek, végrehajtsanak egy munkafolyamatot, amelynek eredményeképpen születik egy produktum, amit aztán meghívott vendégek (szülők, tanárok, más diákok, a témában érdekelt szakértők stb.) előtt mutatnak be.

Három fő lépését különíthetjük el: 1. a munka megtervezése,

2. a munka végrehajtása,

3. az eredmény bemutatása, a munka értékelése.

A tervezés tulajdonképpen a téma kiválasztásával kezdődik, amelyben mindig figyelembe kell venni a tanulók érdeklődését, valamint előismereteit. Alsó tagozatos gyerekek esetében érdemes egy előkészítő szakaszban az adott témával kapcsolatos ismereteinket összefoglalni, vagy az érdeklődés felkeltése érdekében valamilyen programot szervezni (kirándulás, filmvetítés, könyvek, képek bemutatása stb.). Ezek után jöhet a tervezés. A projekt a tanulók közös munkája, sohasem egyéni feladatként valósul meg, és ami a legfontosabb, hogy a hagyományos oktatási formákkal ellentétben itt a diákok nemcsak a munka végrehajtásában kapnak önállóságot, hanem lehetőséget kapnak a munka előkészítésében, megtervezésében való együttműködésre is. Így megtanulhatják, hogyan fogalmazzák meg a céljaikat, hogyan osszák be a rendelkezésükre álló időt, hogyan tudnak másokkal együtt dolgozni, honnan tudnak információt, anyagot gyűjteni a témához. A tervezés során feltétlenül fontos elkészíteni a projektvázlatot, amely pontosan rögzíti az előttünk álló feladatokat (csoportbeosztást, időbeosztást, helyszínt, prezentáció formáját).

A gyerekeknek meg kell érteniük, hogy a tervezés pontosságán múlik a munka sikeressége, ha mindent precízen előkészítettünk, mindenki tudni fogja, mikor mi a dolga, és örömet lesz a terv megvalósítása. Ha azonban nem voltunk elég körültekintőek, könnyen áttekinthetlenné válhat a szituáció, a gyermekek elvesztik a lelkesedésüket, és kudarcba fullad a vállalkozásunk. Itt hívnam fel a figyelmet a tanár szerepére: a projekt a tanulók önálló, csoportban végrehajtott munkája, a tanárnak tanácsadó-segítő szerepe van, figyelemmel kíséri a folyamatot, és csak akkor avatkozik be, ha a tanulók önállóan nem boldogulnak. A tervezéskor kell legjobban odafigyelnie, itt kell talán a legtöbbet segítenie, illetve addig nem szabad engedni a munkafolyamat elkezdését, amíg az említett projektvázlat a megfelelő formában el nem készült.

Ezek után a következő lépés, a munka végrehajtása már nem okozhat nagy nehézséget. Előfordulhat persze, hogy változtatásokra lesz szükség, az ilyesmit nem kell kudarcként meg-

élni, hiszen a hibákból is lehet tanulni. Leggyakrabban azonban az együttműködéssel kapcsolatban merülnek fel problémák, egymás véleményének az elfogadása, mások tolerálása nem megy könnyen, ezt is tanulni kell.

A munka elvégzése után következik a prezentáció, a projekt eredményeképpen létrejött produktum bemutatása, ami lehet valaminek a modellezése, egy kiállítás, színdarab vagy akár a szerzett ismeretek plakátokon való összefoglalása, kiállítása. Különösen motiváló a gyermekek számára, ha erre az eseményre vendégeket is hívunk (szülőket, tanárokat, más osztálybeli tanulókat, a téma iránt érdeklődő vagy érintett csoportokat), így érezhetik, hogy valóban fontos, hasznos az, amit a projekt során tanultak, esetleg másoknak is tudnak ezekkel az ismeretekkel segíteni, valamilyen fontos dologhoz ők is hozzá tudnak járulni. Ezzel megtapasztalhatják az iskolai tudás gyakorlati hasznát, átélhetik, megérthetik, miért van szükség tanulásra, új információk, ismeretek szerzésére, és mindezt úgy, hogy közben örömeiket lelik a végzett tevékenységben.

3. Projektek az általános iskolai idegennyelv-oktatásban

A projekt egy téma felvetésével, kiválasztásával kezdődik; az idegennyelv-oktatás során kiváltságos helyzetben vagyunk, ugyanis a tanterv nem köti meg, hogy melyik osztályban, milyen témákat kötelező feldolgozni. Sok minden beilleszthető a tanmenetbe, így valóban megvalósulhat a fent említett elv, azaz vegyük figyelembe a gyermekek érdeklődését, ismereteit, életkori sajátosságait. Közkedvelt témák a különböző ünnepek, évszakok, a természet (az erdő világa, vadon élő állatok, házi kedvenceink), a lakóhelyünk bemutatása, megismerése (nevezetességek, kirándulóhelyek, programok stb.), szabadidős tevékenységek, gyermekeknek, fiataloknak sport, zene: ezekkel kapcsolatban a tanulóknak már vannak tapasztalataik, amelyeket itt idegen nyelvi ismeretekkel bővíthetnek. Az interdiszciplinaritás elvének is eleget téve, több tantárgy anyagát bevonva és sokféle tevékenységgel ötvözve lehet e témákat feldolgozni. Könnyen találhatunk mindehhez dalokat, verseket, különböző irodalmi vagy földrajzi, történelmi, biológiai tárgyú ismeretterjesztő szövegeket, sőt lehet rajzolni, barkácsolni, az iskola falai közül kilépve kirándulni, német (angol, francia stb.) gyerekekkel felvenni a kapcsolatot, interneten keresztül információt gyűjteni vagy akár iskolai ünnepi műsort (pl. karácsonyi műsort) idegen nyelven előadni.

Feltehető azonban a kérdés, képesek-e a tanulók már az általános iskolában önállóan idegen nyelven feladatok kidolgozására, illetve azok végrehajtására. Természetesen csak akkor, ha van gyakorlatuk az önálló munkában, oldottak már meg feladatokat partner-, illetve csoportmunkában, volt már alkalmuk az önálló szótárhasználatra, kipróbálhatták már nyelvi tudásukat rövid szituációkban, egyszerű, de önálló írásbeli feladatok megoldásában is (pl. egy baráti levél megfogalmazása, olvasott szöveg rövid összefoglalása). Bizonyos előismeretek tehát elengedhetetlenek, de mindemellett is figyeljünk a fokozatosságra. Az első projekteknél még a tanár koordinálja, ha szükséges, akár irányíthatja is a tervezés folyamatát, a végrehajtásban már a tanulók lehetnek aktívabbak, míg a prezentációnál már ők a főszerep. Ugyanez figyelhető meg az idegennyelv-használatban, kezdetben még, főleg a tervezés során az anyanyelv játszik nagyobb szerepet, a későbbiek során már az idegen nyelv állhat a középpontban. Kiemelném azonban, hogy a nyelvi hibákkal szemben itt elnézőbben kell viseltetnünk; a kommunikációt zavaró hibákat természetesen azonnal javítanunk kell, de ha a beszédprodukción vagy az írásbeli feladatok megfogalmazása során nyelvi hibákat észlelünk, ne szakítsuk meg a folyamatot, ne javítsunk állandóan, hiszen a tervezés közben meghatároztunk olyan időpontokat, amikor mindannyian összeülünk, hogy megbeszéljük eredményeinket, esetleges problémáinkat. Ilyenkor lehetséges nyílik a nyelvi hibák közös javítására.

A projektek legfontosabb hozadéka ugyanis a nyelvtanítás tekintetében az, hogy a tanulók figyelmét itt nem elsősorban a nyelvi munka (ragozás, szavak kiválasztása, helyes szórend stb.) köti le, hanem a figyelmük a tartalomra irányul, a nyelv eszközzé válik egy bizonyos probléma megoldásában. A tanulók a nyelvet kommunikációs eszközként használják, ami lehetővé teszi számukra új, idegen dolgok felfedezését, kipróbálását. Megtapasztalhatják, mire jó az idegen nyelv ismerete, értelmet kap számukra a nyelvtanulás, ami pedig nagyon erős motiváció lehet.

Ez a valós nyelvhasználat lehetőséget nyújt továbbá arra is, hogy országismereti és interkulturális tartalmakat sajátítsanak el a diákok, így saját maguk tapasztalhatják meg az iskolán kívüli nyelvgyakorlás során, hogy egyes kifejezéseket, szavakat milyen kontextusban kell, illik, lehet használni, illetve melyikben mit jelenthet.

4. Összefoglalás

A bevezetőben kitértem a modern oktatás új kihívásaira, amely szerint a nyelvoktatás céljai közé is fel kell vennünk az élethosszig tartó tanulásra való felkészítést. A mai diáknak meg kell tanulnia felelősséget vállalnia a tudásért, illetve annak megszerzéséért. A projekt módszer nagyon hatékonyan segít ebben, hiszen azért, amit együtt terveztünk és hajtottunk végre, együtt kell vállalnunk a felelősséget. A nyelvtanulásra kivetítve fogalmazhatunk úgy is, hogy csak az fog eredményesen elsajátítani egy nyelvet, aki felfogja a tanulás során, hogy saját magának is felelősséget kell vállalnia a sikerért, így hajlandó a nyelvórán kívül is gyakorolni, sőt keresi ennek a lehetőségét, a gyakorlás során pedig kialakítja azokat a tanulási stratégiákat, amelyeknek a segítségével aztán később önállóan is tudja nyelvtudását fejleszteni, céljaihoz igazítani, szinten tartani.

Mindez persze nem azt jelenti, hogy a nyelvoktatás ezentúl csak projektmunka keretein belül folyhat, inkább csak annyit, ha a feltételek adva vannak, a tanterv megengedi, a tanulók elég tapasztalattal rendelkeznek, kapjanak lehetőséget olyan jellegű önálló munkára, amelyben kipróbálhatják a megszerzett nyelvi ismereteiket. A szisztematikus nyelvi munka (szókincstanulás, nyelvtani ismeretek gyakorlása, készségek fejlesztése) és a projektmunka – mindezek kipróbálása, alkalmazása – jól kiegészíthetik egymást a tanév során.

IRODALOM

- Doye, Peter: Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, in: *Bildung und Erziehung* 50 (1997) 79–91.
Goethe-Institut München: *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen*, München 1996.
Kubaneck-German, Angelika: Der frühe Fremdsprachenunterricht und sein Kanon – einige Anmerkungen in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 5 (1994) 22–31.
Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen, Bad Heilbrunn 1997, 67–104.
Civegna, Klaus: Projekte im Deutschunterricht, in: *Primar Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich* 18 (1998) 50–53.
Steffens, Ruth: Brücken über Grenzen und Kulturen – der Weg ist kinderleicht!, in: *Primar* 23 (1999) 4–12.
Maier, Wolfgang: *Fremdsprachen in der Grundschule – Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*, Berlin, 1991.

SÁRÁNÉ LUKÁTSY SAROLTA

könyvtári szakértő, szaktanácsadó

Szeged

Milyen ismereteik vannak a mai fiataloknak 1956-ról?

„Zászlón a lyuk Reményablak
szabad nemzet jövőképe.
Magyar! Maradj meg magyarnak,
S él őseink dicsősége.”

(Furák András)

Kis gimnazista voltam 1956 őszén, mikor megtudtam, hogy a szegedi egyetemisták nagygyűlést szerveznek okt. 20-ára, a bölcsészkar Auditorium Maximum termébe. A hatalmas lépcsős terem zsúfolásig megtelt mire odaértem, így csak a folyosón elhelyezett hangszórókból hallhattam a beszédeket. De olyan mondatok hangzottak el ott (Vesszen Rákosi! Vesszen Gerő!), amilyeneket addig soha nem hallottam. A következő napokban iskolai szünetet rendeltek el, és hiába óvott nagymamám, mégis kiszöktem az utcára, így tanúja voltam a városháza tetején díszelgő vörös csillag leverésének, távolról láttam, ahogyan a sortűzben halálos sebet kapott fiatal ipari tanulót egy ablakon kiadott díványra emelték.

Ez a néhány nap meghatározta egész életemet és későbbi világnézetemet. Soha nem voltam hajlandó ellenforradalmárként emlegetni azokat a szívszorító napokat, soha nem léptem be a KISZ-be, a pártba. Pedig ez – mint később sejtettem – a munkahelyi előmeneteletem is meg-
hiúsította.

Unokáimnak többször meséltem az akkori napokról (a rendszerváltozás után születtek), de döbbenet tapasztaltam, hogy a fiatalok mennyire közömbösek e nemzeti sorsforduló iránt. Éppen ezért szívügyemnek tartottam, és kifejezetten boldog voltam, amikor a forradalom 50. évében ebben a témában hirdették meg az országos könyvtárhasználati versenyt.

A fiatalok csak könyvekből vagy a felnőttek, szemtanúk és tanáraik elbeszéléseiből, nem mindig korrekt tájékoztatóiból ismerhetik meg a valós eseményeket, a jogos népharagot, a forradalomhoz vezető igazi okokat, tényeket. Éppen ezért volt fontos, hogy megismerjék a könyvek által felsorakoztatott történéseket, elgondolkozzanak rajtuk, és bizonyos fokig érzelmileg is azonosuljanak velük a versek segítségével.

Megyei verseny

A Csongrád megye minden iskolájába kiküldött versenyfelhívásra öt iskolából nyolc csapat jelentkezett. A felhívásban négy korcsoport (11–12 évesek, 13–14 évesek, 15–16 évesek és 17–18 évesek) szerepelt, úgy tűnik azonban, hogy az általános iskolák túl nehéznek találták a témakört. Ezért a három fős csapatok valamennyien középiskolások voltak. A verseny előtt előzetes feladatokat adtam: egy-egy interjút kértem 1956-os szemtanúkkal vagy résztvevőkkel, valamint egy vers előadását 1956-tal kapcsolatban. Az interjúk alanyaihoz a POFOSZ megyei elnökétől, dr. Fejér Dénestől kértem neveket és címeket, sőt a zsűribe is meghívtam, így a gyerekeknek csak a párbeszédet kellett rögzíteniük. Itt szembesültem az első negatív tényezővel: a fiataloknak csak egy történelmi eseményt jelent, amelyhez semmi érzelem vagy konkrét ismeret nem kapcsolódik. Az egyik 11. osztályos csapattag így fogalmaz: „okt. 23-át ... a mai

fiatalok csak egy olyan napnak tartják, amikor nem kell iskolába menni. Bevallom, ezzel én is így voltam, de aztán a versenynek köszönhetően megismerkedtem dr. Fejér Dénessel (magyar-történelem szakos tanár), és biztos vagyok benne, hogy ezentúl teljesen másképp fogok gondolni erre az ünnepre.”

A verseny lefolyása

A vetélkedőre való felkészülésemet nagymértékben befolyásolta a könyvek megjelenési ideje: az 1990 előtt megjelent könyveket szinte egyáltalán nem lehetett használni, de még a Magyar életrajzi lexikont, Filmlexikont és Sportlexikont sem. Az objektív leírás nem tartozott az erényeik közé a keresett személlyel kapcsolatban, vagy elhallgatták (pl. Nagy Imre, Darvas Iván), vagy az uralkodó ideológiai szemléletet szajkózták. Így arra kényszerültem, hogy főként a Magyar kódex 6. kötetéből és a Magyar nagylexikonból kerestem adatokat. Ezért került az írásbeli feladatai közé egy történeti totó is, mert legalább a tényszerű adatokat, korabeli kifejezések ismeretét vártam volna a téma irodalmát áttekintő diákoktól (l. az 1. sz. mellékletet). A típushiba többnyire ezekből a problémákból adódott: Berecz János könyvét és a Világtörténelmi enciklopédiát hiteles forrásnak vélték, és Nagy Imre és Puskás Ferenc életrajzi adatainak lelőhelyét rosszul ítélték meg, a totóban pedig elsősorban a pontos dátumok, Rajk Lászlóék újratemetése, a SZER székhelye és Sztahanov szerepe okoztak gondot. Furcsa, hogy a közelmúlt fontosabb történései (Pozsgay Imre bejelentése, a szovjet csapatok kivonulása) sem tudatosultak bennük, pedig az iskolai történelemórákon vagy az aktuális ünnepség előtt ezekkel kellene kezdeni a rendszerváltozás (?) taglalását. Az írásbeli feladatai között természetesen voltak olyan kérdések is, melyek a könyvtárban való tájékozottságot mérték (2. és 3. feladat: lexikonok és szakjelzetek ismerete), hiszen az alapfeladat mindig az önálló ismeretszerzés képességének bizonyítása. Ezeket a többség helyesen oldotta meg, miután – a 3. feladtnál – segédeszközt is használhattak. Ezért alakult az írásbeli pontszáma 16–29 között, szemben a maximális 36 ponttal.

A verseny minden egyes feladatát egy-egy felolvasott (ritkábban szenvedéllyel átélt) vers vezette be. Így próbáltam egyúttal hangulatában is megfelelő, kerek egész emlékműsort szerkeszteni az 50. évfordulóhoz.

A sajtótudósításhoz (l. a 2. sz. mellékletet) minden csapat kapott 2-2 fénymásolt korabeli újságcímet (más-más dátummal), ezek alapján kellett felidézni napról napra a fontosabb eseményeket. Mégsem volt elég életszerű, szenvedélyes vagy pergő az egyes „riporterek” előadása, néha még a forrást (a megfelelő napilap címét) sem mondták be, pedig előttük feküdt a fénymásolt anyag.

A következő feladat (Jelképek és képtelenségek) a címerhasználat anomáliáit és a mai politikai helyzet képtelenségeit célozta meg, igazi csapatmunkában. A háromféle címet több-kevesbé jól és színesen rajzolták le (segédanyagot kaptak), de a szovjet-magyar viszonyt és az áhított többpárt-rendszer mai kilengéseit tükröző képanyagra (a Magyar kódex 6. kötetéből kimásolva) nem kaptam egyedi és frappáns véleményeket. Pedig közvetlenül a plakátháború és az országgyűlési képviselő-választások után voltunk! Csak ennyi csapódott le a mai tizenévesekben: „a plakátok sokkal szókimondóbbak, és minden párt próbálja túlszárnyalni a másikat”.

A kézikönyvekben való keresés bizonyíthatta legjobban a fiatalok felkészültségét, ugyanis tudniuk kellett, milyen forrásból találhatják meg leghamarább a helyes választ. Eredménye a versenyzők ügyességétől (gyorsaságától) és pontosságától függött: a kérdések a leg-egyszerűbbtől (Idegen szavak szótára, Magyar értelmező kéziszótár stb. – 4-5 pont) a legbonyolultabbakig, sőt az összehasonlító elemzésig terjedtek (8–10 pont), pl.

61. Hogyan foglalták el Buda várát a törökök 1541. augusztus 29-én, kit fogtak el (mai szóval: tartóztattak le)? Milyen hasonló „csel” történt 1956. november 3-án Tökölön?

66. Ki volt Góliát, ki ölte meg és hogyan? Hogyan vonatkoztathatod ezt a párviadalt 1956-ra?

71. Keresd meg Vörösmarty Mihály: Előszó c. költeményét, és idézd néhány sorát, mely ráillik az 1956–58 közötti időre is! Milyen tragédia után és mikor írta ezt Vörösmarty?

Átlagosan két-három kérdést oldott meg a három csapattag a 79 kérdésből (húzással), de volt olyan csapat is, amely kilenc kérdésre kereste meg a helyes választ, 50 pontot gyűjtve össze. Így méltán ők lettek az első helyezettek a végső megmérettetésben.

A kakukktójást csak lazító és pontszámszóró játékként dobtam be, hiszen tárgyak, személyek és településnevek közül kellett kiválasztani a nem odaillőt, indoklással együtt. Bizony, ez is gyengén sikerült, így születtek ilyen válaszok a J. Andropov – V. I. Lenin – N. Sz. Hruscsov – A. Mikojan sorból: „Anasztáz Mikojan, mert ő nő”; vagy a Pongrátz Gergely – Bibó István – Maléter Pál – Nagy Imre sorból: „Maléter Pál nem illik oda, mert még él”. Ezért a megszerezhető pontszám (20) helyett 1–14 pont között szóródott a mezőny.

Az ENSZ közgyűlését (VI. feladat) tekintettem (volna) a vetélkedő fénypontjának, szerettem volna, ha érvek és ellenérvek csapnak össze az egyes küldöttségek képviselőinek szájából. A képzeletbeli (virtuális?) közgyűlés időpontját 1958. június 17-e utánra tettem, és én voltam a levezető elnök. Az egyes csapatok asztalán ott virított az illető ország zászlaja, és minden csapatnak más-más korabeli személyiséget kellett megszemélyesíteni, név nélkül, de az 1956-os és 1956 utáni „munkásságuk” említésével. A többi csapatnak ki kellett (volna) találnia, hogy ki az illető ország küldöttségének vezetője. A küldöttségvezetők a megszólalás sorrendjében: Kádár János, Pongrátz Gergely (lyukas zászlóval), N. Sz. Hruscsov, J. B. Tito, D. D. Eisenhower, Gheorghiu-Dej, W. Gomulka és A. Camus, a bemutatkozáshoz pedig néhány kulcsszó szerepelt a feladatlapukon (10 perc felkészülési idejük volt). Mégis elég vérszegényre sikeredtek a felszólalások, sőt az egyes személyiségek közül is csak hármat találtak ki teljes bizonyossággal (Kádár J., Hruscsov, Pongrátz G.). Úgy tűnik, a gyerekek nem érezték rá a vita ízére, és nyilvánvalóan nem fordult meg a fejükben, vajon 1956 forradalma jogos volt-e vagy sem.

Az utolsó, levezető feladat ismét könnyebb fajsúlyú volt: A Terror Háza címszó alatt nyolc darab, kendővel letakart tárgyat kellett egy percig megfigyelni, majd gyorsan leírni. A diktatúrák jellegzetes tárgyai közül tulajdonképpen csak a 301. parcella táblájának megnevezése (dögcédula, rabszám) jelentett nehézséget, a többi általában le tudták írni (lyukas zászló, benzines palack, vörös csillag, horogkereszt, gumibot, pisztoly, „Tovariszi konyec!” plakát kicsinyítve), így alakult ki 6-8 pontszám minden csapatnál.

A végső sorrend a zsűri kemény munkája után derült ki. A megszerezhető 165 pontot senki nem érte el, de a 9–10. osztályos korcsoport legjobbjai (Tisza L. Könnyűipari Szakközépiskola, Szeged) 90 pontot gyűjtött össze, a 11–12. évfolyamosok első helyezettje pedig (Kiss Ferenc Erdészeti Szakközépiskola, Szeged) 141 pontot, és ez az eredmény a feladatok 85 százalékos megoldását jelentette.

Összegzés

Ez a néhány fiatal (24 fő) tanárunk vezetésével komolyan megküzdött a nehéz témával. Nekik bizonyára emlékezetes marad maga a verseny és jelentősége, ők már valamivel többet tudnak 1956 forradalmi napjairól és jogos igazságáról, mint kortársaik. Talán az egymást váltó játékos és nehezebb kutatási feladatok kissé ráirányították az érdeklődésüket a közelmúlt történelmére, talán jobban fognak emlékezni a manuális munkával megszerzett adatokra. És a töb-

biek, az 1990 után születettek? Azt hiszem, ezen a közömbösségen csak ma történelem-tanításunk segíthetne, a valós tényekre vagy a még élő szemtanúkra hivatkozva, máig ható eredményeit hangsúlyozva.

Mellékletek:

1. Írásbeli feladatlap
2. Forradalom 1956 (forgatókönyv)

A versenyhez előzetesen javasolt könyvek:

1956, te csillag: A forradalom és szabadságharc olvasókönyve. – Bp., Püski, 1991.
Hulló levelek vére: Történetek 1956-ról. – Bp., Nemzeti Tankvk., 1996.
Magyar kódex: 6. köt.: Magyarok a XX. Században. – Bp., Kossuth, 2002.
Magyar történelem. – Bp., Pannonica, 2003. – (21. századi enciklopédia.)
Piros vér a pesti utcán: Az 1956-os forradalom versei és gúnyiratai. – Bp., Magyar Napló, 2002.
Ripp Zoltán: *1956: Forradalom és szabadságharc Magyarországon.* – Bp., Korona, 2002.

1. sz. melléklet

I. Írásbeli feladatlap

1. Gondolkozz! A felsorolt könyvek közül melyikben mennyi valós és hiteles adatot találsz az 1956-os magyar forradalom történetéről? Jelöld a következőképpen: semmi = 0, kevés = X, több = XX, legtöbb = XXX

1956, te csillag
Magyar kódex 6.: Magyarok a 20. században
Berecz J.: Ellenforradalom tollal és fegyverrel
Magyar nagylexikon
Ripp Z.: 1956: Forradalom és szabadságharc Magyarországon
Világtörténelmi enciklopédia (1982)

6 pont

2. Igaz vagy hamis? A következő állítások igazságtartalmát vizsgál meg és jelöld i vagy h betűvel a kipontozott részen!

..... a Magyar életrajzi lexikonban megtalálom Nagy Imre életrajzát
..... a Sportlexikonban benne van Puskás Ferenc labdarúgó életrajza
..... a Magyar kódex 6. kötetében van név- és tárgymutató
..... a Nemzetközi ki kicsoda 2006-ban adatokat találok Pongrátz Gergelyről
..... a Rövidítésszótár-ból megtudhatom, mit jelent a MEFESZ
..... a Magyar kódex 6. kötetében nincs CD-melléklet
..... a Ki kicsoda a történelemben? c. könyvben megtalálom Rákosi Mátyás adatait
..... a Zenei lexikonban adatokat találok Faludy György költőről

8 pont

3. Milyen szakjelzetnél találod meg a következő témaköröket? A felsorolt szakjelzetek közül írd a megfelelőt a kipontozott helyre! (Használhatod a Könyvtári raktározási táblázatokat.)

- a magyar labdarúgás nagy győzelmei
 - politikai pártok 1945 után
 - a II. világháború eseményei Magyarországon
 - Latabár Kálmán filmszerepei
 - magyar írók visszaemlékezései 1956-ról
 - a magyar mezőgazdaság állapota 1945 és 1956 között
 - a marxizmus-leninizmus filozófiai eszméi
 - a környezet- és természetvédelem 1956 előtt
 - a magyar címer alakváltozásai
 - a tiszalöki vízierőmű építése
- Szakjelzetek: 140, 329, 502, 626, 630, 791, 796, 894, 929, 943.9

10 pont

4. Tippelj! Karikázd be a megfelelő választ!

a) Mikor halt meg J. V. Sztálin, a Szovjetunió diktátora?

- | | | |
|------------------|-------------------|------------------|
| 1. 1953. okt. 5. | 2. 1953. márc. 5. | 3. 1955. okt. 6. |
|------------------|-------------------|------------------|

b) Mit neveztek hidegháborúnak?

- | | | |
|---|--|--|
| 1. hideg, téli időben
zajló háborúskodás | 2. nem megfelelő öltözék
a katonáknak | 3. fegyverkezési verseny,
uszítással szított feszültség |
|---|--|--|

c) Mikor temették újra Rajk Lászlót és társait?

- | | | |
|------------------|-------------------|-------------------|
| 1. 1956. okt. 6. | 2. 1956. okt. 23. | 3. 1989. jún. 16. |
|------------------|-------------------|-------------------|

d) Mit jelentett a padlássöprés?

- | | | |
|---|-----------------------------|---|
| 1. a mezőgazdasági termékek
erőszakos elvétele | 2. tisztasági hét a faluban | 3. a bujkáló ellenforradal-
márok keresése |
|---|-----------------------------|---|

e) Kik voltak a sztahanovisták?

- | | | |
|------------------------------------|--|----------------------------------|
| 1. akik Sztahanovért
imádkoztak | 2. akik Sztahanov
könyveit olvasták | 3. akik a legjobban
dolgoztak |
|------------------------------------|--|----------------------------------|

f) Mit jelentett a mezőgazdaság kollektivizálása?

- | | | |
|--|--|--|
| 1. munkásokat toboroztak
falusi munkára | 2. közösen dolgoztak
a javítás módjáról | 3. erőszakos kényszerítés
a szövetkezetbe |
|--|--|--|

g) Mikor volt a Kossuth téri sortűz 1956-ban?

- | | | |
|-------------------|-------------------|------------------|
| 1. 1956. okt. 23. | 2. 1956. okt. 25. | 3. 1956. nov. 4. |
|-------------------|-------------------|------------------|

h) Ki volt a Corvin-köz legendás parancsnoka?

- | | | |
|---------------------|----------------|----------------|
| 1. Pongrátz Gergely | 2. Maléter Pál | 3. Szabó János |
|---------------------|----------------|----------------|

i) Milyen ital a Molotov-koktél?

- | | | |
|-------------------|--------------------|---|
| 1. szovjet pezsgő | 2. benzines palack | 3. Molotov külügyminiszter
kedvenc itala |
|-------------------|--------------------|---|

j) Honnan sugározta adásait a Szabad Európa Rádió?

1. München

2. New York

3. Brüsszel

k) Ki mondta ki először hivatalosan, hogy 1956-ban népfelkelés volt?

1. Göncz Árpád

2. Kádár János

3. Pozsgay Imre

l) Mikor mentek ki a szovjet csapatok Magyarországról?

1. 1956. nov. 4.

2. 1989. jún. 16.

3. 1991. jún. 19.

12 pont

A csapat jele:

Idő: 10 perc

Iskola, osztály:

Max. pontszám: 36

2. sz. melléklet

FORRADALOM 1956

A Csongrád megyei könyvtárhasználati verseny forgatókönyve

Szeged – 2006. ápr. 27.

Köszöntés, zsűri bemutatása, előzetes feladatok leadása

(Interjú egy 1956-ban már élő személlyel)

Pontszám: 1–10

Vers: *Illyés Gyula: Egy mondat a zsarnokságról* (Kiss F. Erd. Szkp.)

Pontszám: 1–10

I. Írásbeli (mellékletben)

Idő: 10 perc

Max. pontsz.: 36

Vers: *Nagy I.: Indul a pesti tüntetés* (Vasvári P. Közg. Szkp.)

II. Sajtótudósítás napról napra (szóban)

Idő: 10 + 8 perc

Pontszám: 1–5

Vers: *Sinka I.: Üdv néked, ifjúság!* (Kiss F. Erdészeti Szkp.)

III. Jelképek és képtelenségek (írásban)

Idő: 10 perc

Pontsz.: címerek 1–10

frappáns válasz 1–10

Vers: *Faludy Gy.: 1956, te csillag* (Gábor D. Műszaki Szkp.)

IV. Keresés a kézikönyvekben (írásban)

Idő: 15 perc

Pontsz.: feladattól függő

Vers: *Tollas T.: Október 23.* (Tisza L. Textilip. Szkp.)

V. Kakukktojás (írásban)

Idő: 8 perc

Pontsz.: találat + indoklás 2 p.

Max. 10 x 2 pont

Vers: *Márai S.: Mennyből az angyal* (Vasvári P. Közg. Szkp.)

VI. Az ENSZ közgyűlése (írásban és szóban)

Felkészülési idő: 10 perc

Előadás + vita: 2-2 perc

Pontsz.: 1–10 pont

Vers: *P. Nothomb: Éget emléketek* (Széchenyi I. Gimn.)
VII. A Terror Háza (tárgyak fölismerése írásban)

Megtekintés:
1 perc + leírás (1 p.)
Pontsz.: találatonként 1

Vers: *Tollas T.: Túlélők* (Széchenyi I. Gimn.)
Eredményhirdetés
Énekeljük el a Szózat-ot!

Idő összesen: kb. 100 perc

APRÓ TIBOR
tanár
Általános Iskola
Újkígyós

Kommunikációs helyzetgyakorlat feldolgozása nyolcadik osztályban

I. Szakmai, pedagógiai indokok:

A kommunikációs ismeretanyag az általános és középiskolai magyar nyelv tanításának része. Szükségszerű és hasznos e sajátos, a mindennapi élet rejtelmeiben való eligazodást szolgáló tananyag bevezetése, amely módot ad a tanulónak ilyen irányú ösztönös és egyre tudatosodó tapasztalataik – életkoruknak megfelelő – feldolgozására. A kommunikációs témakör feldolgozása révén a tanulókat gyakorlatias módon – a játékoság nyújtotta módszerekkel – megtanítjuk a szóbeli és írásbeli kommunikáció eszközeinek használatára, csiszoljuk vitakészségüket, biztonságosabbá tesszük fellépésüket, beláttatjuk személyiségük fejlesztésének szükségességét.

A szituációk eljátszása, a megírt és instrukciókkal kísért feladatok rávezetik őket az érthető, világos és célirányos beszéd műfajainak megismerésére, a nem verbális eszköz kínálat megfigyelésére, indokolt használatukra. A bemutatott kommunikációs helyzetgyakorlatot számos – mikrogyakorlat, szöveghangosítás, arcjátékos jelenet, versek párbeszédes előadása, stb. – játékforma alkalmazása, írásos készségképzés előzte meg. A játékoság, a vita pszichés szempontból is eredményeket jelent a serdülő, a személyiségükre kíváncsi, társaik és felnőttek világát kémlelő kamaszok nevelésében. Erősíti a projekt az önismeret bővítését, a megalapozott véleménynyilvánítást, de a társas kapcsolatokban észlelhető bizonytalanságokat megszünteti, csökkenti a szorongók félelmét.

Metodikai szempontból célszerű a tanulás törvényszerűségeinek változatos alkalmaztatása, a beavató, a cselekedtető, a felfedeztető elemek játékos (szórakoztató, érdekes, motiváló) alkalmazása. E projekt sikeres tanítása kihat a grammatikai vonatkozású tananyagok, a problémát jelentő helyesírási ismeretek tanításának kedvezőbb fogadtatására, eredményesebbé tételére. Kell-e több ennél?

A következőkben egy a 8. osztály számára összeállított és kipróbált komplex kommunikációs gyakorlatot mutatunk be.

II. Előkompenzálás

A feladatlap

A következő párbeszéd egy tízperces szünetben hangzott el. Ismerkedjete meg a szöveggel, majd válasszatok magatoknak egy társat, akivel előadnátok ezt a jelenetet! (A tanár meghatározott szempont szerint kiválaszt egy párt, akik előadják a jelenetet: a kiválasztás történhet a legtalálób, legszellemesebb címadás alapján.)

Javaslatok találó címet e dialógusnak:

– Na, mit fedeztél fel újdonságként? (sejtetve)

– Talán nem Petire és Pankára gondolsz? (gúnyosan)

– Eltaláltad! (elismerve)

– Tehát te is felfigyeltél rájuk? (nyomatékosan)

– Naná, van szemem! (dicsekedve)

– Ezek a szünetekben félrevonulnak, sutyorognak egymással, tekintetüket le sem veszik egymásról... (magyarázva)

– Ez semmi, de Lili... (másra terelné a szót)

– Mit tett megint? (kíváncsiskodva)

– Semmit, ő a régi... (erőt vesz a bírálathoz)

– Mit gondol már megint magáról? (szörnyülködve)

– Ő a világ szépe, beképzelt, szóba sem áll senkivel... (lélegzetvétel nélkül)

– Magával sem! (erősíti az előbbi bírálat)

– De a fiúk között is van ilyen! (célba vesz valakit)

– Lili foltja, Zsolt... (teljes egyetértéssel)

– Az meg fényes elméjével dicsekszik! Azt hiszi magáról, hogy ő találta fel a passzát szelet! (ironikusan)

– Tudálékos... tanuló gép... (megvetően)

– Jaj, de kár, hogy becsöngettek, pedig... (sajnálkozva)

A két barát dialógusának élethű és szórakoztató megjelenítéséhez a zárójelbe tett „rendezői” utasítás segíthet abban, hogy hangotokkal, mozgásotokkal, mimikáttal is erősítsétek a szöveg tartalmát.

A megjelenítés előtt beszéljétek meg:

Ki miért adta a javasolt címet?

Mit jelentenek a zárójelbe tett utasítások?

Mit sejtetnek a befejezetlen mondatok?

Van-e olyan kifejezés, amit nem értettetek?

A magyartanár a feldolgozást követően mérlegelje, hogy tanulói milyen szinten képesek e feladatot eredményesen feldolgozni. Ennek megfelelően végeztesse a további feladatokat!

III. Vitassuk meg!

A szórakoztató jelenet előadása számos észrevétel megbeszélésére ad lehetőséget. A látott és hallott párbeszédet a kommunikáció több szempontját figyelembe véve beszélhetjük

meg. (Felhívjuk a tanulók figyelmét, hogy véleményüket indokolják, egymás tapasztalatait is mérlegeljék tömören, lényegre irányulva, fogalmazzák meg mondandójukat.) Tapasztalatunk alapján javasoljuk a következő kérdésköröket érinteni:

A) A szöveg életre keltése hogyan történt?

- Oldottan, felszabadultan, természetesen;
- feszülten, görcsösen, nem beleélve, mesterkélten,
- csak részben adta vissza a szöveg lényegét;
- olykor unalmas, vontatott volt, néha sikeresebb.

B) A szerep szerinti kapcsolatok

- Feltévesed szerint: ismerősök, szoros kapcsolatban lévő osztálytársak vagy egymást meg nem értő társak beszélgettek-e egymással?
- Milyen eszközökkel érzékeltették, erősítették a szereplők a közöttük lévő viszonyt?
- Miként érzékeltették a szereplők e beszédhelyzetben a bizalmas viszonyt: a köztük lévő térközzel, szemmozgással, esetleges érintéssel?
- Mi kötötte össze a beszélőket ebben a helyzetben?
- A hangerő, a hangszín és a beszélők közötti bizalmas viszony milyen mértékben volt összhangban egymással?

C) A verbális eszközök szerepe

- Hangsúly, hanglejtés, hangerő milyen módon érvényesült a szöveg előadásában? Mennyire adták vissza a szereplők a rendezői tanácsokat?
- Hol változtatott a felolvasó, ez miért vált szükségessé? Hogy sikerült az újabb megoldás?
- Miként éreztették a hangjukkal a gúnyolódást; az ironikus hangnemnek milyen sajátosságát vették észre?
- A megszakításoknak mi a szerepe a dialógusokban?
- A párbeszéd végén a sajnálkozást hogyan érzékeltették? Te miként szólaltattad volna meg az utolsó mondatot?

D) A kommunikáció nonverbális eszközei

- A gondolatok, a szövegben megbúvó érzelmek kifejezése összhangban volt-e a felolvasásban?
- Hol és miért kellett volna változtatni?
- Elemezzük a szereplők arcjátékát, amikor sejtés, szörnyülködés, nyomatékosítás volt a szándékuk!
(A megvetést tartalmazó mondatot te milyen mimikával kísérted volna?)
- Néhány taglejtést (kéz-karmozgást) is tapasztalhattunk. Milyenek voltak ezek? (Összhangban voltak-e a gesztusok a mondanivalóval? (Te mivel tudtad volna hatásosabban érzékelteni a kíváncsiságod, társadra való teljes figyelmet?)

E) Ki milyen egyéb szempont alapján tudná vitánkat gazdagítani?

(ötletek, észrevételek)

- Véleményeteket konkrét példával fejtsetek ki!
- Néhány jó ötletet a vázlatotokban rögzítsetek!

IV. Utókompenzáció (rögzítés, ellenőrzés)

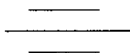
Tetszőlegesen válassz egy önálló vagy csoportosan megvalósítható kommunikációs feladatot!

1. A videomagnóra vett jelenet elemzésére vállalkozó tanulók csoportja (4-5 tanuló) összegzi a kommunikációs eszközök alkalmazott és javasolt módszereit, csoportosítva a módszerek szerepének rögzítésével táblázatos formában.

2. Írj rövid (2-3 perces) hangjátékot! (Az általad elképzelt kommunikációs helyzet szövegkönyvét készítsd el az ehhez kapcsolódó rendezői utasításokkal, a verbális és a nonverbális eszközök megjelölésével!)

3. Válaszd ki a hangjátékhoz a legmegfelelőbb szereplőket; játsszátok e együtt a jelenetet!

4. Saját kommunikációs szokásodat is elemezd tetszőleges helyzetek megválasztásával! Tárgyilag, tényekkel alátámasztott legyen az elemzésed! Ismertesd osztálytársaidal ezt, majd beszéljess velük gondolataidról!



DR. H. TÓTH ISTVÁN

egyetemi vendégtanár

Károly Egyetem Filozófiai Fakultása

Prága

Éj – ahogy megfesti egy dal (Elemzés)

Dolgozatomban azokkal gondolkodom együtt, anyanyelv-pedagógiai vélekedéseket szembesítve, akik időnként kíváncsiságból elfordulnak a klasszikus versértelmezési, daltanulási, képelemzési megoldásoktól, és nem szokványos tanítás- és tanulásszervezési megoldásokkal kísérleteznek, mert lelkesednek a váratlanért, az újdonságokért. A szokatlannak látszó tanítás- és tanulásszervező eljárásokkal kísérletezőket bátorítom az alábbiakkal.

Megjelent a Makám együttes „Ákombákom” című tetszetős kiállítású cédéje szellemes rajzokkal, színes, díszes tokban. Dicséretes, hogy a cédé külleméhez illeszkedő, a borító illusztrációival harmonizáló stílusú szöveggyűjteményben adták közre Krulik Zoltán dalverseit. Ennek köszönhetően azok a tanítók (ének- és rajztanárok), akik kedvelik a Makám közvetítette zenei világot, a cédé vizuális és auditív élményeinek hatására, illetőleg a közös éneklések nyomán növekedéseiket lelkeségben is gazdagító közelségbe vezethetik az „Ákombákom” teremtetette világgal.

Mindenképpen említést érdemel, hogy az együttes olyan zenei stílust képvisel magas színvonalon, nagy közönségsikert aratva Magyarországon és külföldön egyaránt, amely zenei és előadói stílus elidegeníthetetlen része a Kelet-Közép-Európában élő népek kultúrájának. A cédének a rendkívül színes hagyományú dallam- és motívumforrásból merített zenei anyaga mindenekelőtt Krulik Zoltánnak köszönhető. A felbúgó gitárok, a perepelocska (Boros Attila, Krulik Zoltán) és a hegedű (Horváth Olga) különös futamai, a változatos hangzású ütőhangszerek (Keönch László), a messzire zengő, feledhetetlen hatású klarinét, furulya, kaval (Eredics

Dávid) együtthangzásának hála, hogy nem mindennapi zenei tájakra származhat növendékeink fantáziája. A hangszerekkel virtuóz módon muzsikálók mellett az énekhangok szépsége (Lázár Erika, Mezei Kinga, Horváth Olga) különös erővel segíti diákjaink belső képteremtő képességét.

A barátságos kiállítású cédé első dalának motívumai szinte röpfik a hallgatókat. Ezt a származó élményt csak fokozza a versszöveg ikerszóállománya (= ákombákom, irgumburgum, hókuszpókusz, szánom-bánom, rontom-bontom, csillog-villog) által teremtett játékos, varázslatos légkör megunthatatlan hangzásvilága.

Mielőtt végighallgatjuk a korongot, érdemes többször elolvastatnunk a tanulókkal az „Állatkert” viszonylag hosszabb (= 8 strófa) szövegét, ugyanis ennek köszönhetően fokozottabb kedvvel hallgatják, majd tréfásabb hanglejtéssel, arcjátékkal éneklük maguk is ezt, a leírás közlésforma tanításában szintén eredménnyel hasznosítható dalt.

Különösen vizuálisak a „Csigabiga”, a „Százlábú” és az „Ördögszekér” című dalszövegek, amelyek zenei hangzása kiváltképpen fokozza a gyermekek belső képteremtésének erősödését. A tárgy-, állat- és személyleírást tanító óráinkon ezek a gazdag szóállományú versek egy-egy jellem bemutatását és továbbgondolást, vagyis értelmezését ugyancsak lehetővé teszik.

A „Medvés” és „A nyúl álma” alakjainak, a kisdíjakok körében e kedvelt állatoknak a vélt és valós jellemvonásai bővülnek élvezhetően. A félénk, kedves nyúlnak a vágy és a valóság szörnyű ellentmondásáról szóló álmát vetíti ez a dal a hallgató elé. Talán éppen ezzel az eseményelmondással, valamint a zenei ívek varázásával készíthetjük növendékeinket a főhőssel együtt érző elbeszélés, csalímese, meseszerű történet előadására, leírására.

Nem túlzás azt állítanom, hogy mind az eddig említettek, mind az „Uhu néném”, a „Vakond vára”, a „Hat kicsi”, a „Kabóca”, „A pillangó és a holló”, valamint a „Kormos” akár egységes történetként szerkesztett bábjátékban, különböző bábtechnikákkal is előadhatók. Például a tanév végéhez közeledve felejthetetlen család napja műsorszámot szervezhetünk a Makám „Ákombákom” cédéjének jóvoltából: diákjaink ötletdús történeteinek bemutatásával, a dalszövegek bábokkal kísért előadásával, nem beszélve arról, ha magának a lemeznek a dalkincsét is előadjuk a közönség, a közönség nem kis örömére.

Található ezen a Makám-cédén két olyan dal, amelyek külön figyelemre tarthatnak számot, jelesül, a Téli álom” és az „Éj”. Ezeket mindenképpen magasabb évfolyamokon, így az 5–6.-os diákjainkkal ízelethetjük meg az értő befogadás nem csekély reményében. A most említett dalok nyelvi-stilisztikai megoldásai, érzékeny stílusképekben bő világa érettebb kiskamaszok körében méltán számíthat megérdemelt sikerre. A tanulók által már megismert képteremtő nyelvi eszközök körét egyrészt gyakorlással erősíthetjük, másrészt kissé bővíthetjük is apró, következetes lépésekkel.

A továbbiakban részletesebben az „Éj” címűről szólok, mert számos nyelvi-stilisztikai és zenei csemegét tartogat. Ez utóbbit mindenképpen Eredics Dávid felejthetetlen fúvósjátékának köszönhetjük, mivel ez a ritka zenei érzékenységgel előadó úgy szólaltatja meg a hangszereit, hogy szinte lehetetlen nem oda képzelni magunkat a „messze hívó éj” színekben, hangélményekben, történetekben bővelkedő világába, ahol „a szél fáradtan megpihen, de ha egyet szusszan”, annak nem hétköznapi következményei lehetnek, tudniillik „Hóvihar két nyomdokában, / Égi dunna pelyhe száll”. A dal utolsó ütemeiben úgy szól Eredics Dávid klarinétja, hogy szinte maga lesz a titokzatos éj, amint emeli újabb álmok álmodására a dalmű hallgatóját.

Lázár Erika énektechnikája, pazar fényű hangja, kulturált előadásmódja a szó metaforizáló jelentésében: valósággal elvarázsol mindenkit, aki kíváncsian fürkészi az „Éj” világot.

Erősen tartja magát többünkben is az a nézet, hogy jelen dalának megálmodásakor, komponálásakor a szerző, Krulik Zoltán ennek a cédének a csúcsteljesítményét érte el. Ennek a dalnak a meghallgatásakor támadhat az a feltételezésünk, hogy „A pünkösdi rózsá” című moldvai népdal dallama, illetőleg dallamvariációja hangzik fel az „Éj” elején. Néhány ütem biztosan megfelel, de lehetséges egy hasonló dallamú zsidó népdal beleérzése is.

Éj

Messze hívó éj –
Ébredj, szentjánosbogár!
Aki nappal alszik
Róka fordul oldalára
Bolha csípi a nyakát.

Zümmögő bogár –
Sorba mind elszenderül.
Aki ébren virraszt s Holdba néz:
Pók apó ül rezzenetlen,
Várja, várja a csodát.

Éjkirálynőként,
Hórusz holdja tündöklő
(Puha tejfehér felhőpalást).
Korhadó fák odva ást,
Hóbagoly, ha hazaszáll.

Elvonult a szél
Fáradtan megpihen,
De ha egyet szusszan s álmodik,
Hóvihar kél nyomdokában,
Égi dunna pelyhe száll.

Maga a címadó *éj* az estétől, választékosan mondva: a napnyugtától reggelig egyfolytában tartó időszakot, napszakot jelölő, a finnugor korból való, ősi örökségű szavunk, amely a sötétség, az elmúlás, a halált követő állapot kifejezője is lehet. A Beszélő közösségünk tanúságtévése szerint az általános gondolkodásban a nap fáradalmi utáni elcsendesedést, pihenést, alvást juttatja az eszünkbe, valósággal révületbe ejtő. Ahány ember említi, lényegében annyiféle éjszakát nevezhetne meg, annyiféle éjről szólhatna, ugyanis sokféle létezik, gondoljunk a misztikus *csendes éjre*, a boszorkányos *éjjeli szellemjárásra*, a romantikus *éjfekete éjszakára* s másokra!

Milyen a Makám-éj, vagyis a Krulik Zoltán és dalostársai által elének varázsolt „Éj” világa?

A versfelütés (= „Messze hívó éj –”) önmagában titokébresztő, a sejtelmesség megidézése, egy képzeletbeli utazásra serkentő, hiányos szerkezetűnek is tekinthető, de mindenképpen lezáratlan mondategész. A vesszor végi gondolatjel extralingvális, azaz nyelven kívüli eszköznek tekinthető, többletjelentése fokozza a stílushatást: éppen a lezáratlansággal emel a végtelenbe, mindeközben a messze határozószó kétségtelenül a határtalanság érzetét kelti, amit tovább erősít a hív (= szólít, rendel, hívat, idéz, invitál, odaint stb.) folyamatos melléknévi igenévi származéka (= hívó) melléknévi jelentésben. Szinte idő és tér feletti utazásra készítetők ezen nyelvi-stilizsúikái elemeknek: Messze hívó éj – a tudatunk-lelkünk mélyrétegeiben történő együtthangzása, egybecsengése.

A második stófa ünnepélyes felütése az éj királynőjét, a tündöklő Holdat köszönti, említvén a mindenkoron titokzatos nevet, Hóruszt. Hórusz – ennek az óegyiptomi szónak magával ragadó, végtelenbe emelő jelentése: „a Távoli”, egyébiránt az ókori Kelet nagyhatású, folyam menti kultúrateremtő állama, Egyiptom egyik legfontosabb istenének a neve. Származására nézvést Ozirisz (= halott istenkét a túlvilág uralkodója, illetőleg a termékenység istene is) és Ízisz (= a termékenység, a víz, a szél, a tengerhajózás istennője, a nőiesség, valamint a hűség jelképe) küzdelmes szerelméből született fiú. Tisztelete és kultusza fellelhető az egyiptomi kultúra valamennyi korszakában. Hérosz az ég istene, aki szoros kapcsolatban állt a Napisten-nel (= Ré- Harahtivel). Megállapíthatjuk, hogy a dalszerző egyaránt evokatív és szimbolikus

képe újabb távoli világokat rajzol a hallgató/olvasó elé. Az így teremtett vershangulatot különös érzékenységgel emeli meg a mű dallamvilága, a hangszerek közül kiváltképpen a klarinét hangzása.

A versszöveg sorainak szótagszáma: 5, 7, 9, 8, 7 – kivéve a negyedik szakasz második sorát, ahol énekléskor a „fáradtan” határozó utolsó szótagjának dallamtelt megnyújtásával érhetjük el, hogy nem tűnik fel a szöveg olvasásakor nyilvánvalóvá váló szótaghiány.

A sorvégi rímek szegényesek ugyan, mindössze néhány keresztrím, illetőleg keresztrím-szerűség (= a, b, a, x, b) és egy meghökkentő átölelő rím (= a, x, x, x, a) hívja fel az efféle zeneiségre vágyók figyelmét. Gazdagabb a dalszöveg a festőiséggel párosuló alliterációk vonatkozásában: éjjel éj, Hórusz holdja, hóbagoly, ha hazaszáll. Az é hosszan elnyújtott kiéneklésével, illetőleg felolvasásával mintegy belevész a hallgató/olvasó a cím sejtette, a szövegmű kifejtette téma világába. Az sem lehet véletlen, hogy a laringális spiráns (= h) által keltett alliteráció előfordulására mindig érzékenyebben reagál az olvasó, itt sincs másképpen: izgalmasabbá, feszültebbé válik a történet.

Az alakzatok közül az elhallgatás (= az 1. és a 3. strófa élén) és az érzelmi zárójelentés (= a 2. szakaszban szinte értelmzői szerepbe került a bennfoglalt információ) különös hangulatkeltést érnek el. Az extralingvális eszközök közül itt a kettőspont (= a 3. versszak közepén) a feszültséget keltő kiemeléssel teremti meg azt a helyzetet, hogy az olvasó még izgatottabban szemlélje, sőt kémlelje az éj titkait, csodáit. S éppen erre, az izgatott várakozásra készítetű a 4. strófa záró sorában megjelenő alaki ismétlés, közelebbről szóismétlés (= „Várja, várja a csodát”) hatásvilága.

Hangokkal telt, eseményekben, történetekben gazdag ez az éj. A nem elhamarkodott állításomat bizonyítandó, vessük pillantásunkat a versszöveg szókészletére! A teljes szövegmű jelentésmezőjében feltűnő bőséggel áradnak az igeszármaezékok, s lendülnek előre az igék, mintegy állandó titokfűrkészésre serkentve az olvasó vagy a daloló képzeletét.

igeszármaezékok	igék
hívó, korhadó, zümmögő, rezzenetlen, fáradtan,	ébredj, alszik, él, fordul, csípi, tündöklő, ásít, hazaszáll, elszenderül, virraszt, néz, ül, várja, elvonult, megpihen, szusszan, álmodik, kél, száll

Elmondhatjuk, hogy nem véletlenül érezzük a szüntelen mozgást, a néha tétovaságot érzékeltetűt, máskor az erőteljesebb lendületet, ugyanis a szövegmű szóállományának közel 40%-át (=39,39%) a dinamikus jelentésvilágú igék, illetőleg igeszármaezékok adják, ez utóbbiak az irradáció következtében ugyancsak ennek a csillapíthatatlan mozgalmasságnak a fokozói. Még akkor is lendül (= „hóvihar kél”), illetőleg aprócskát moccan az elénk vetűlő kép, miután a fáradt szél elvonult megpihenni (= „égi dunna pelyhe száll”).

Talányos ez a dalszöveg. Melyik évszak éjét hozza elénk? Talán segít a zenemű varázslatos dallamvilága? Egyik sem ad biztos kapaszkodót, s talán éppen ettől válik annyira sejtelmessé minden, ami körülöleli a lírai hősöket: az ébredésre biztatott szentjánosbogarat, a bolhacsípte rókát, a tündöklő holdat, a korhadt fákat, a hazaszálló hóbaglyot, a sorban elszenderűlő, de itt-ott még zümmögő bogarakat, a megpihenni vonuló szelet. Az egyetlen, aki mégis virraszt ebben a nyugalomba omló világban: a rezzenetlenül űlő, csodaváró pók apó (Aki ébren virraszt s a Holdba néz: / Pók apó űl rezzenetlen, / Várja, várja a csodát).

Álomba ringat itt minden, ennek ellenére sem válik élettelené a versszöveg ábrázolta világ. Erről győzött meg bennűnk az iménti töredékes szóstatisztika is.

Érdemes megfigyelnűnk a szövegmű színvilágát. Néhol a szavak közvetlen jelentése, másutt a mögöttes jelentésvilág idézi fel a színskálát:

- a) *éj*: sötét, kék, fekete;
- b) *szentjánosbogár*: zöld, kék, kékeszöld, sárga;
- c) *róka*: vörös, fehér, fekete, zöld;
- d) *bolha*: vörös, fekete;
- e) *hold*: fehér, ezüst;
- f) *tejfehér*: fehér, sárgásfehér;
- g) *korhadó*: rőt, rozsdabarna, barna, fekete;
- h) *odú*: zöld, szürke, rozsdabarna, fekete;
- i) *hóbagoly*: fehér, szürke, sárga, fekete;
- j) *bogár*: piros, zöld, sárga, barna, arany, kék, fekete;
- k) *pók*: fehér, szürke, barna, fekete;
- l) *hóvihar*: kék, szürke, fekete, fehér;
- m) *égi dunna pelyhe*: fehér.

A két végét: a fehér és a fekete között ezernyi szín bontakozik a szóállomány rétegelt jelentésköre, a gazdag dallamvilág és a felcsendülő hangszerfajta bősége által.

Színezzünk, fessünk éjjeleket az „Éj” versszövege és dallamkincse nyomán! Népesítsük be a tájat az énekbe emelt ezerféle hőssel, alkossuk meg velük az „Éj” tablóját!

Ismerjük fel az egyes hangszereket, ha tehetjük, szólaltassuk is meg őket! Mindenképpen gondoskodjunk a felcsendülő hangszerek szemléltetéséről, ennek köszönhetően még „láthatóbbá” válik a dal dallamvilága. A hangszerek keltette ritmust éppúgy érzékeltethetjük, mint az énekszólo ritmusát is: apró tapssal, csendes koppantásokkal, ezek variációival. A találékonnyabb gyermekek bizonyára szívesen gondoskodnak olyan alkalmi „hangszerek”-ről, amelyek időlegesen pótolni próbálják a Makám hangszertárát.

Ne feledkezzünk el a versszöveg ritmizálásáról, vagyis a rövid és a hosszú szótagok megkülönböztetve történő felolvasásáról se! A skandálási gyakorlatot végeztethetjük a szokásos jelek (= rövid szótag: ˘, hosszú szótag: –) alkalmazásával is, például:

Messze hívó éj –

– ˘ – – –

Ébredj, szentjánosbogár! (...)

– – – – – ˘ –

Hóvihar kél nyomdokában,

– ˘ – – – ˘ – ˘

Égi dunna pelyhe száll.

– ˘ – ˘ – ˘ –

Figyelmet érdemel a versszöveg mondatállománya, közelebből a mondategységek nyelvi-logikai viszonyának szempontjából. Többségében kapcsolatos mellérendelés (*Pók apó ül rezzenetlen, Várja, várja a csodát.*) olvasható ebben a műben, mellettük fellelhető nyilvánvaló szembenállás (*Elvonult a szél, Fáradtan megpihen, De ha egyet szusszan s álmodik, ...*) és következtetéssel (*Hóvihar kél nyomdokában, Égi dunna pelyhe száll.*), valamint magyarázó viszonytal (*Róka fordul oldalára, Bolha csípi a nyakát.*) is találkozunk. A zömében kapcsolatos mellérendelés a folyamatos tovaáramlást, a szüntelen végtelenbe emelkedés érzését erősíti az olvasóban, illetőleg a hallgatóban, a dal éneklőjében.

Miféle egyéb pedagógiai, közelebből: tanítás- és tanulásszervezési tevékenységeket látnak még megvalósíthatónak Krulik Zoltán itt, néhány szempont alapján érintett dalával össze-

függésben? Az általam említetteken kívül természetesen számtalan egyéb kreatív megoldás is kínálkozhat, éljünk velük!

Tervezzünk tárlatot! Itt a tanítványaink készítette éj-ábrázolások mellett kiállíthatjuk a versszövegben megjelenő állatok-különböző technikákkal-megvalósított alakjait, továbbá elhelyezhetjük a dallamokat megszólaltató hangszerek ábrázolatait is.

Mindenképpen közösségerősítővé válhat az „Éj” megtanulása: versként való változatos előadása, illetőleg átélt, közös eléneklése.

Kétségtelen, a számtalan anyanyelv-pedagógiai lehetőség mellett az ének-zenei s a vizuális nevelés is bőséges eszköz- és példatárat kínál ennek a varázslatos dalnak az alaposabb megismeréséhez, elfogadásához, lelkes megtanításához, örvendezve történő megtanulásához.

Aknázzuk ki az „Éj” és a daltársai kínálta értelmi, érzelmi és közösségi nevelési alkalmakat a Makám „Ákombákom” cédéjének köszönhetően!

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat*. Csak „gépel”, 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kéziratot jól áttekinthető kettes sortávolsággal, normál géppapíron, a „gépelési hibák” gondos javításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám) kérjük. A közérthetőség megkívánja azt is, hogy az elkerülhetetlen idegen szakkifejezések magyar megfelelőiséről, értelmezéséről se feledkezzünk meg. Kérésünk az is, hogy a szövegbe iktatott rajzos, ábrás, illusztrációs megoldásoktól lehetőleg tekintsünk el.

Azoktól a szerzőktől, akik megfelelő feltételekkel rendelkeznek, számítógéppel írt kéziratot kérünk lemezen és nyomtatva is.

Nagyon fontos, hogy külön lapra írják föl *beosztásukat, munkahelyük, iskolájuk pontos nevét, helyét, valamint irányítószám és lakcímüket*.

Felhívjuk továbbá szerzőink figyelmét, hogy másodközlésre nem vállalkozunk. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem örzünk meg és nem is küldünk vissza.

DOMONKOS JÁNOS

ny. igazgató
Budapest

Kodály Zoltán tiszteletére

„Egy nemzetnél sem vagyunk alábbvalók...”

Rá is érvényes az ő Bartókról szóló megállapítása: „Valahányszor előadják egy művét, egy percre Magyarországra is gondolnak”.

Nemzetünk ön magát tiszteli, amikor halhatatlan fia emlékét felidézi



Amit vállalt: Magyarország újjáteremtése zenében. Nemzedékek tudatát formálták újjá. Hitet, bizalmat és távlatot adott, élelcélt és meggyőződést. Tanítványa volt valamennyi magyar költő, művész és zenész, minden alkotószellem, egész Magyarország.

Kecskeméten született, ahol a vasútállomás épületén márványtábla hirdeti emlékét. Innen hamarosan Szobra, azután Galántára, majd Nagyszombatra került a vasutas család.

Egyik legcsodálatosabb műve a *Galántai táncok* bizonyítja, hogy már itt megismerte és megszerette a magyar nép dalait. A népdalgyűjtés nagy terve nem egyik napról a másikra született meg benne, lassan érlelődött. Doktori értekezését Budapesten a népdalról írta. Megállapítja, hogy egyes dallamok ugyanúgy szólnak a Duna és a Volga mentén. Bizonyos dallamtípusok éppúgy megtalálhatók a csángók közt, a Dunántúlon és a felvidéki magyarság körében.

A magyar népdal az egész magyar lélek tükré

A népdalgyűjtés elindításakor olyan fegyvertársra lelt, aki kiváló képességeit ugyanannak a célnak a szolgálatába állítja, kitart mellette jóban-rosszban: Bartók Béla. Felosztották egymást közt a kutatási területeket abban a biztos tudatban, hogy az eredeti magyar zene még él, elsősorban falun, s főleg a peremvidékeken. Kodály a felvidékről indul, Bartók Békés megyéből kelet felé. Akkoriban még nagyon nehéz munka volt a népdalgyűjtés (nem volt mágnefon), s maga az utazgatás rendkívül körülményes volt, Kodály majd minden alkalommal betegen érkezik vissza a fárasztó utakról. De nem adja fel. „A magyar népdal – vallja – az egész magyar lélek tükré.” Meggyőződése, hogy a magyar zenei élet csak népdalainkból újulhat meg. Így ír erről: „Nem akarunk többé zenei gyarmat lenni. Nem akarunk idegen zenekultúrát majmolni. A világ kezd már ránk figyelni. A magyar zenét nem mi találtuk, megvan az már ezer éve. Mi csak ápolni, őrizni akarjuk a régi kincseit, és ha olykor megadatik nekünk, gyarapítani.” A zene mindenkié című könyve előszavában kérdi: – De hogyan tehetjük azzá? Sok töprengéssel születik meg az ún. Kodály-módszer, a gyermekek zenei nevelésének folyamata: a szolmizálás, az ötfokú hangsor megtanítása és legszebb népdalaink megszerettetése. Így, a

gyökerekből táplálkozva nemcsak zenei műveltséget ad, de egyúttal ízlésformáló és a magyarságtudat kifejlesztője is.

Sajnos, az utóbbi évtizedekben hazánkban a Kodály-módszer alkalmazása eléggé elszorvadt. Annál ragyogóbb eredményeket ért el például Japánban, az USA-ban és máshol. Ezt a szellemiséget adják tovább például Finnországban az ott működő magyar zenetanárok.

Ne bántsd a magyart!

Kodály mélyen vallásos, hitvalló katolikus volt. Élete egybeforrt zenéjével, amelyben nagy teret foglalnak el egyházi művei. Ő azonban nem választja ketté világi és egyházi műveit, ezek teljes egységet alkotnak. Csodálatos műve, a *Psalmus Hungaricus* (Magyar Zsol-tár) egyaránt hazafias, népi és vallásos. De ilyen a *Budavári Te Deum* latin szövegű miséje, amellyel Budának a töröktől való visszafoglalására állított márványnál szebb emléket. Egyik legkitűnőbb kórusműve a *Jézus és a kufárok*. Mintha festményt látnánk: Jézus kötélből ostromot fon, és kihajtja Isten házából az árusokat. „Az egész sokaság rajta csüng vala s úgy hallgatták őt.”

Egyik legkésőbbi műve az 1954-ben kiadott *Zrínyi szózata*. Mélységes hazaszeretete, a nemzet féltése talán ebben a munkájában csúcsosodik ki legjobban. Zrínyi szavai: Ne bántsd a magyart! – folyton visszatérnek, az egekig emelnek bennünket. „Csak jobbitsuk meg magunkat, szabjunk más rendet dolgainknak! Egy nemzetenél sem vagyunk alább valók! De ki bízik Istenben, szereti hazáját, kiáltson fel égbe Istenhez... Akik Téged szeretnek, mint a nap az ő feltámadásában, úgy tündököljenek.”

Emberi nagyságán át

Mint mondtuk, Kodály egyházi és világi műveit nem lehet szétválasztani, mert egységet alkotnak. Bizonyítsuk most ezt néhány kedvelt népdalunkkal, amelyeket a Madárka című gyűjteményből írtunk ki: Serkenj fel, kegyes nép... Újesztendő, vígság szerző... Szőlőhegyen keresztül... Elment a madárka... Zöld erdőben... Magos kösziklának... A Csitári hegyek alatt... Aki széplányt akar venni... Gerencséri utca... Mind-mind Kodály gyűjtése a Kárpát-medence különböző részeiből. Ezeket a népdalokat minden volt KALÁSZ-lány ismeri, hisz mozgalmuk nagy gondot fordított népdalkincsünk tanítására és megszerettetésére.

Kodály két híres, ugyancsak jól ismert műve a *Háry János* és a *Székelyfonó* azt bizonyítja, hogy népdalaink színpadon is megállják a helyüket.

Szólnunk kell még arról a nagy jelentőségű munkáról, amellyel a 30-as években segítette Kodály a Szent vagy Uram énektár összeállítását. Ő maga nem írt bele, de tanácsaival a szerzők, szerkesztők mellett állt, hogy megtisztítsák templomaink zenéjét a német, cseh – tehát idegen – dallamoktól. Ennek alapján készült a ma is használatos Hozsanna című énekeskönyv, amelyben már Kodály-dallam is van: az Ah hol vagy, magyarok kezdetű, Szent Istvánról szóló ének újabb dallama.

Illyés Gyula így írt Kodályról: „Emberi nagyságán át fedeztem föl zenei nagyságát is.” Bartók pedig így jellemzi: „Kodály a legnagyobb zeneszerző pedagógusunk.”

Eötvös József művelődéspolitikai munkássága¹

Eötvös József báró (1813–1871) államférfi, művelődéspolitikus, vallás- és közoktatási miniszter, író, költő. Tanulmányait a budai piarista gimnáziumban, majd a nagybirtokos tradíciótól eltérően nem külföldi, hanem a pesti egyetemen végezte. Nevelőinek, elsősorban a Martinovics-mozgalomban részt vett Pruzsinszkynek és fiatalkori élményeinek hatására korán bekapcsolódott a reformkor politikai mozgalmába. Külföldi útjain közelről ismerkedett meg a haladó polgári törekvésekkel, a felvilágosodás és a szabadelvűség eszméivel, amelynek élete végéig híve maradt. Politikai fellépése az 1832–36. évi országgyűléssel vette kezdetét. A főrendi táblán a konzervatívokkal szemben álló Batthyány Lajost, a későbbi Függetlenségi Párt elnökét támogatta. Kossuth Lajos igazát védte Széchenyi Istvánval szemben. A kettejük közt folyó vitában állást foglalt a pedagógiai reformok időszerűsége, a művelődésnek, a nép nevelésének fontossága mellett². Erre nagy szükség volt, hiszen a XIX. sz. elején még a falusi elitet jelentő előjáróknak is csak 15-20%-a tudta a nevét aláírni, s a rendkívül lassú előrehaladást jelzi, hogy a hatvanas években sorozott katonák közül is csak 22% tudott írni (Erdélyben 9 és Horvátországban 10%).³

A 17. és 18. században a kapitalizmus fejlődése következtében a burzsoázia a neveléssel kapcsolatban új igényekkel lépett fel. Az előző kor alapvetően a tanítás és az iskolaszervezés kérdéseivel foglalkozott. A 18. század fordulójára az érzelmeket, az akarati tevékenységet állította az előtérbe. A nevelést ki akarták terjeszteni a lélek minden tevékenységére, azt mondták, hogy ez természetszerűbb. Ennek első megfogalmazója Locke (1632–1704) volt, akinek a tanításait a filantropisták ültették át a gyakorlatba. Az irányzat képviselői az ipari és kereskedelmi burzsoázia igényeit és érdekeit tartották szem előtt. Az oktatást az élethez kívánták közelelteni, gyakorlativá, természetessé kívánták tenni. Kiemelték a munkára nevelés és a testi nevelés fontosságát. Az iskolát az egyház befolyása alól az állam felügyelete alá akarták helyezni. Megjelenik náluk a politechnikai képzés gondolatának csírája is.

A XIX. sz. elejének második jelentős irányzata a neohumanizmus volt. Céljuk a széplelkű, tökéletes embertípus kialakítása nevelés útján.

Szemere Bertalan írta Utazás külföldön című munkájában a magyar iskoláról: „*S vajon a társaságban egy pálya, egy cél, egy osztály, egy munkakör van, hogy mindent egy pályára vontok és egy cél felé erőltettek. Mindennek meg kell ismerni a római literatúrát, a metafizikát, hogy ez ügyes kalmár, az jeles órák, más tanult bányász, amaz értelmes gazda legyen? Bajos volna megmondani. Annyi bizonyos, hogy az ország, amely részecskéje az övé keze alatt elhervad, birtokait nem érti műveltetni, gazdasági ismerettel nem bír... s ami tehetség örököül rájut, az holt tehetség marad.*”⁵

Eötvös is a kornak megfelelő iskolát követelt. A német filantropisták nagy jelentőséget tulajdonítottak a reális ismereteknek, megszülettek a latinmentes középiskolák német földön, bevezették az anyanyelvi oktatást, tudatosan érvényesítették a szemléltetés elvét, nagy súlyt fektettek a természettudományok és a matematika oktatására, s megvalósították a munkaiskolai programot. Így jöttek létre a polgári iskolák és a reáliskolák. Magyar földön a modern polgári iskola egyik élharcosa volt Liedmann Márton⁶. Kiemelkedő Tessedik Sámuel (1742–1820)

munkássága is. Fontos felhívni a figyelmet arra, hogy hazánkban 1814 óta van pedagógia tanszék a pesti egyetemen.

Mi volt a helyzet hazánkban a közoktatás terén a XIX. sz. első felében? Az 1806-os Ratio Educationis kimondta a 6–12 éves gyermekek tankötelezettségét a szülő büntetésének terhe alatt. A tannyelvet alsó fokon a helység anyanyelvében határozták meg.

Az 1839/40. évi országgyűlés bizottságot küldött ki a népoktatási program kidolgozására. A bizottság tervezete 1843-ban jelent meg. Javasolták benne a tankötelezettség (6–12 éves korig), a tandíj bevezetését, a földesurak ösztönzését falusi iskolák építésére, a községekben külön iskolák felállítását felekezetek számára. A fizika, a természetrajz bevezetésével kívánták bővíteni a tanítás anyagát. Tanítóképzők felállítására is javaslatot tettek, ennek költségeihez a 10 éven keresztül fizetett közadó formájában a nemesek is hozzájárultak volna. Ez a javaslat még nem kívánt általános, egységes népoktatást létrehozni. A tervezetet nem fogadták el.

A helytartótanács 1845-ben kiadta a népiskolák új rendtartását. Ez a szabályzat két tagozatra bontotta az elemi iskolát. Az alsó elemi két évfolyamának anyaga mindenki számára azonos volt. A felső elemi iskola háromosztályos volt. Latint csak a gimnáziumba készülőknek oktattak a harmadik osztályban. 6–12 éves korig minden gyermek számára kötelezővé tette az alsó elemi két osztályának elvégzését. A negyedik évfolyamot két év alatt végezhettk el azok, akik nem tanultak tovább. A tananyag itt mechanikával, természettannal, természetrajzzal, földrajzzal, építészeti ismeretekkel és földméréssel gyarapodott. Így létrejött egy valóban polgári igényeknek megfelelő iskolatípus.

1848 márciusával új világ kezdődött hazánkban. Az 1848. évi XI. sz. rendelet előírta, hogy „minden bevett vallásfelekezet egyházi és iskolai szükségessége közálladalmi költségek által fedeztessék”.

Eötvös József hozta létre a kultuszminisztériumot, alakította ki ügyviteli rendjét. A népoktatásról szóló, a magyar nyelv történetében először benyújtott törvényjavaslata nem emelkedett törvényerőre, azt a képviselőház balszárnya kevésbé találta radikálisnak, jobbszárnya – hasonlóan a főrendek többségéhez – a közös iskolák felállításáról szóló kitételeket ellenezte.

Az elvetett törvényjavaslat nem az alsófokú oktatás részletes szabályozása, hanem a keret: a népoktatásügy alapvető céljainak foglalatja. Az elemi oktatás célja, hogy segítségével „a gyerekek a tudomány első elemeibe avattassanak”. Az állam feladata kettős: gondoskodnia kell, hogy minden településen legyen népiskola, és ellenőriznie kell a tankötelezettség végrehajtását (fiúknál 6–12 év, lányoknál 6–10 év). A tanítás ingyenes, a fenntartás költségeit a község felnőtt lakosságára kivetett iskolaadóból fedezik. Ez az egyénenként fizetett állami adó 5%-át teszi ki. Az oktatás nyelve a község lakossága többségének anyanyelve. Nemzetiségi vidéken a magyar nyelvet is tanítani kell. Az iskolában olyan tantárgyakat kell tanítani, „amelyek a polgári élet minden viszonyaiban szükségesek, figyelemmel arra, hogy a gyermekek inkább alapos, mint sokféle ismeretekhez jussanak”. A vallástan nem iskolai tantárgy. Ugyanakkor a törvénytervezet meghagyta az iskolák felekezeti jellegét abban az esetben, ha egy helységben egyazon felekezetből legalább ötven iskolaköteles gyermek él. Az 50-es létszám alatt „közös” az iskola (felekezetközi).

1848-ból Eötvös József másik fontos alkotása a pesti egyetem szervezetét újjáalakító alapdokumentum: „magyar egyetem alapszabályai”. E szerint a bölcsészkar két szakra osztható: filozófiai, történeti és nyelvi tanulmányok; matematika és természettudományi stúdiumok. A szabályzat a középiskolai tanárképzés megszervezéséről is intézkedett tanárképző intézetek létesítésével.

Eötvös a szeptemberi fordulatot követően külföldre távozott, ahol megírta A XIX. század uralkodó eszméinek befolyása az álladalomra c. állambölcészeti művét (Bécs, 1851; Pest, 1854) Kifejezésre jutott ebben forradalomellenessége, de egyben szembenállása az állami centralizáció szerepével a közoktatásban.

Eötvösre, a magyar oktatáspolitikára, – amely 1867-ben végre kézbe vehette az iskolaügy irányítását –, hatalmas feladatok vártak. A kiegyezés körül az férfiak alig több mint 40, a leányok 25%-a tudott csak írni-olvasni, hiányzott az alap- és középfokú szakképzés. Az ország egyetlen egyeteme nem tudott elégséges helyet adni a felsőfokú képzésnek és a tudományos műhelyeknek. Az elemi iskolákban sok helyütt gyenge volt a felszereltség, s a gyermekek egy kis része csak szakaszosan járt iskolába; télen az időjárás; dologidőben a paraszti gazdaság munkaerő-szükséglete miatt.⁷

Az 1867-es kiegyezés után megalakult VKM minisztere Eötvös József lett, akinek az 1848-ban megkezdett polgári átalakulást kellett volna befejeznie. Eötvös legfontosabb feladatának a népiskolai törvény létrehozását, s azon belül is a kötelező iskolába járás kimondását tartotta. Mint reálpolitikus látta, hogy feladatának megvalósítását az új körülmények között máshogy remélheti. 1848-ban támaszkodhatott a forradalmi hangulatra, 1867-ben a megerősödött feudális erők ellenállásával kellett számolnia.

Eötvös 1868-as törvényjavaslata tartalmazza a tankötelezettséget és az oktatás ingyenességét. 1848-as javaslatával szemben viszont község csak ott köteles községi iskolákat állítani, ahol nincs megfelelő egyházi iskola. Eötvös ellenségei vitatták a törvényhozás jogát az iskolai kérdésekben, érveltek a tankötelezettség és az iskolai oktatás ellen. Hangoztatták, hogy a nevelés évszázadok óta az egyházat illeti, a községi iskolák veszélyeztetik a vallásszabadságot, az ingyenes közös iskola pedig súlyos csapást jelentene a tandíjat szedő felekezeti iskolákra. A képviselőház elé így módosított törvényjavaslat került az egyházak és a nemzetiségek igényeit figyelembe véve.

1868-ban született meg hazánk első népoktatási törvénye, a 38. tc., mely előírta minden 6–12 éves fiú és lány mindennapos iskolai és 12–15 évig ismétlő tankötelezettségét. Először szabályozta a népoktatás szervezetét, melynek keretébe sorolta az elemi és felsőbb népiskolákat, a polgári iskolát és a tanítóképezdéket. A 3. fejezet megállapítja, hogy a hitfelekezetek a saját erejükből fenntartott iskolákba maguk által választhatják meg a tanítókat és tanárokat, azok fizetését, a tankönyveket, a tanítási rendszert és a módszereket is. A törvény jelentős szerepet biztosított az államnak. A törvény először intézkedik, hogy egy tanító egy osztályban maximum hány gyereket taníthat (elemi 80 fő, polgári iskola 50 fő). A heti kötelező óraszám 20-25 óra, az ismétlő iskolában télen 5, nyáron 2 óra. Minden nemzetiségi lakosnak biztosította, hogy anyanyelvén tanulhasson. A törvény rendelkezik arról, hogy az 5000 lakosnál népesebb községek kötelesek felsőbb népiskolákat vagy polgári iskolákat felállítani. Az elemi 6 év után a felsőbb népiskola fiúknak 6 év, lányoknak 4 év. 20 tanítóképezde felállításáról is intézkedett a törvény. A képzés idejét 2 évről 3 évre emelte fel. Az intézetet gyakorlókerttel kellett összekötni. Külön fejezet foglalkozott a bérezéssel, az alkalmazás feltételeivel. Pozitívumok: lerakta a világi jellegű polgári közoktatásügyi rendszerünk alapjait. Megszüntette az egyházi iskolázás kizárólagosságát. Biztosította a nemzetiségek jogait. Hiányosságok: sok iskolát hagyott a felekezetek kezében, az állami és a községi iskolákban megmaradt a klérus befolyása. A vallásoktatást kötelezővé tette, a tandíjat nem törölte el egyetemlegesen.⁸

A törvényen érződött Eötvös liberális felfogása és békülékeny magatartása, mely kerülte a konfliktust az egyházzal. Kiépítette a tanfelügyeleti rendszert. Népiskolai tankönyveket és vezérkönyveket készített, támogatta a pedagógusok külföldi tanulmányújtait. Fontos volt a

Néptanítók Lapjának megindítása. 1870-ben megalakította a középiskolai tanárképző intézetet és a tanítóképzőintézeti tanárok képzését szolgáló Paedagogiumot. Csak utódai alatt valósultak meg tervei újabb egyetemek létesítéséről. Az országgyűlés elé terjesztett jelentése a népiskolai közoktatás állapotáról (1870) beszámolt gyakorlati tevékenységéről, rendszerbe foglalta népoktatási politikáját és kimerítő képet adott az országos helyzetről. Kezdeményezése évi jelentések formájában állandósult.

Eötvös József méltóan képviselte a magyar reformnemzedék nemes eszméit, eredményesen küzdött a feudális viszonyok felszámolásáért, a polgári átalakulásért. Ő is hozzájárult, hogy a XIX. század gyarapodásában, győzelmükben, eredményekben a legsikeresebb magyar század legyen, amikor kibontakozott a polgárosodást megalapozó reformkor, győzött a parlamentáris államot megteremtő forradalom, veresége ellenére is összekovácsolta a nemzetet a szabadságharc, kiépült a modern piacgazdaság és a polgári forradalom.

Eötvös sikereit bizonyítják a következő adatok. 1870-ben a kisgyermekek 48, 1910-ben 86%-a járt iskolába, s 1910-re a népesség 68%-a tudott olvasni és írni.

Angliában 1870-ben, Olaszországban 1871-ben fogadták el a tankötelezettségről.

Kornis Gyula alapján 1910-ben Belgium lakosságának 25%-a, Olaszországnak 37%-a, Görögországnak 60%-a, Portugáliának 71%-a nem tudott írni-olvasni.

IRODALOM

1. A cikk a szerző Hódmezővásárhelyen 2003-ban tartott előadásának rövidített változata. A helyi önkormányzat dísztermében volt az ünnepség.
2. Pedagógiai Lexikon I., Főszerkesztő: Báthory Zoltán, Falus Iván. Keraban Könyvkiadó. Bp., 1997. 369-370. p.
3. Magyarország története a XIX. században. Szerkesztő: Gergely András: Osiris Kiadó, Bp. 2003. 154 p.
4. Mészáros István–Németh András–Pukánszky Béla: Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Bp., Osiris Kiadó, 1999 alapján: Mészáros István: A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996–1996. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1996.
5. Oláh János: Szemere Bertalan, a pedagógiai gondolkodó. Módszertani Közlemények, 1984/4, 252-256. p.
6. Oláh János: Liedemann Márton, a kolozsvári evangélikus lelkész és pedagógus. Magiszter (Csíkszereda) 2003/3, 75-79. p.
7. Magyarország története ... im. 460. p.
8. Pedagógiai Lexikon I. i.m. és Mészáros István–Németh András–Pukánszky Béla: Bevezetés a pedagógiába i.m. alapján
9. Kornis Gyula: Magyarország közoktatásügye a világháború óta. Bp., 1927. 49. p.

Dr. B. FEJES KATALIN

egyetemi docens

SZTE Bölcsészettudományi Kar

Szeged

Szathmári István: A magyar nyelvtudomány történetéből

Vannak könyvek, amelyek nem sorolhatók be egyértelműen könyvespolcunk egyik tematikus részébe sem, mert egyszerre tartoznak több területhez is. Ilyen könyv Szathmári tanár úr gyűjteményes kötete is, amely a TINTA Könyvkiadónál a Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához sorozat 56. kiadványaként jelent meg 2006-ban. Mint általában a gyűjteményes köteteknek, ennek a könyvnek is jellemzője, hogy tematikusan igen változatos, sokféle kérdésről találunk benne írásokat. De miért is ajánlom ezt a könyvet a Módszertani Közlemények olvasóinak, főleg magyar szakos kollégáknak, anyanyelvet oktató tanítóknak? Azért, mert olyan munkával ismerkedhetnek meg, amely ugyan címe alapján besorolódik a magyar nyelvtudomány történetéről szóló művek közé, de mégsem nyelvtudomány-történet a szó klasszikus értelmében, hanem egy ízig-vérig tanár színes egyéniségén átszűrte gondolatok tematikus gyűjteménye. Sajátos továbbképzésen vesz részt az, aki elolvassa a munkát. Tagolásának köszönhetően nem kell egyszerre végigolvasnia, bárhol kinyithatja, szemezgethet belőle, és nemcsak nyelvészeti kérdésekkel, művekkel ismerkedik meg, hanem olyan egyéniségekkel is, akikről eddig keveset tudott, pedig sokat tettek a magyar nyelv, a magyar nyelvtudomány ügyéért. Nézzük végig röviden az egyes fejezeteket!

A könyv első nagy tematikus egysége az *Általános kérdések* összefoglaló címet viseli, amely két további egységre tagolódik. Az egyik *A magyar nyelvtudomány történetének korszakolása* problematikáját mutatja be. De nem egyszerű bemutatás ez, hanem inkább az olvasó bevezetése annak a vizsgálatába, hogyan lehet kijelölni (vagy jelöl ki korszakhatárt egy-egy mű) a magyar nyelvtudomány alakulása-fejlődése során. Közben nyelvészekről és művekről kapunk néhány hasznos, eligazító megjegyzést, idéződnek föl fontos dátumok, amelyek mérföldkövek is a nyelvtudomány történetében: Sylvester János fellépésétől a mai értelemben vett nyelvtudomány kezdetén át napjaink nyelvészeti irányzataiig. Mennyi hasznos és fontos ismeret nyelvünk történetéből, amelyekkel meglephetjük tanítványainkat az anyanyelvi órákon, megalapozhatjuk általános műveltségüket anyanyelvükről!

A fejezet második nagy része az Elméleti és módszertani kérdések körével foglalkozik. Az olvasó először a *nyelvtudomány* fogalmának értelmezésében mélyülhet el, majd az egész-rész viszonynak megfelelően a nyelvtudomány egyes területeivel ismerteti meg a szerző: alkalmazott nyelvtudomány, diakrón nyelvészet, nyelvföldrajz, nyelvészettelmélet, szinkrón nyelvészet. Az általános kérdések között kapott helyet három olyan önálló tanulmány is, amely konkrét műveken keresztül mutatja be a korszakok nyelvészeti irányzataihoz kapcsolódó kérdéseket. Az első tanulmány (A nyelvészeti irányzatokról, a korstílusról és a stílus-irányzatokról) egyik fontos kiindulási tételében ezt olvassuk: „*a nyelvészeti irányzatok és a korstílusok, illetve stílusirányzatok között nyilvánvalóan vonhatunk párhuzamot, mivel létrejöttükben, kialakulásukban, uralkodóvá válásukban és megszűnésükben, illetve feloldódásukban; valamint jellemző vonásaikban és eredmények változó nagyságában sok hasonlósá-*

got mutatnak.” (28. old.). Az elemzéseket végigolvasva pedig meggyőző bennünket a szerző itélésének helyességéről.

A második tanulmány (*A nyelvi tudat(osság) alakulása Magyarországon a felvilágosodás korában*) kérdésföltevése is új szempontból gondoltatja velünk végig a nyelvújítás korszakát: „miért és hogyan tereli rá a felvilágosodás a figyelmet a nyelvi tudatosságra?” Míg a föl-tett kérdésre megkapjuk a választ, észrevétlenül belemerülünk Bessenyei, Kazinczy, Dugonics, Diószegi, Fazekas, Révai, Bugát stb. nyelvről és nyelvújításról szóló gondolatainak és vitáinak felidézésébe főbb műveiken keresztül.

A harmadik tanulmányról mindent elárul érdekes címe: *Ki lehet a szerzője a Magyar Tudós Társaság 1846. évi nyelvтанát névtelenül ismertető korabeli recenziójának?* Miközben a szerző a föl-tett kérdésre a nyelvtudomány-történet módszerével válaszol, szinte minden lényegeset megtudunk Erdélyi Jánosról (az alapvető kérdés ugyanis az, hogy Erdélyi írta-e a névtelenül megjelent bírálatot), munkásságáról, továbbá arról a nyelvтанról is, melynek szerzői Czuczor Gergely, Nagy János, Fábián Gábor, Jászay Pál és Vörösmarty Mihály voltak.

Ennyi ismeret, gondolatébresztő fejtegetés, és még a könyvnek csak az első fejezetét néztük át. A munka második nagy egysége egy-egy korszak nyelvtudományának történetével ismertet meg bennünket: *Az 1867–1918 közötti magyar nyelvtudomány története; A 20. századi magyar nyelvtudomány története*. Ezek a bemutatások azért is hasznosak a gyakorló tanárok számára, mert a jellemzésen túl időrendben mutatja be a korszakban megjelent legfontosabb munkákat és nyelvészeti kérdéseket.

Eddig is fölfigyelhettünk e gyűjteményes kötet átgondolt, sajátos deduktív felépítésére. A korszakolás és a korszakok bemutatása után a szerző bontási iránya az egyes nyelvészeti tudományágak történetébe vezet el bennünket: időrendben mutatja be a tudományág főbb képviselőit és a legfontosabb munkákat. Ezzel olyan bibliográfiát ad a tanárok kezébe, amelyhez eligazító megjegyzések is tartoznak. Érdekes áttekintünk a tárgyalt tudomány-ágakat:

1. *Helyesírás* – Gondolatok helyesírásunk múltjáról, jelenéről és jövőjéről.
2. *Jelentéstan* – A magyar jelentéstan kezdetei. Remek bemutatásokat, elemzéseket kapunk első nyelvтанainkról: Sylvester János, Senczi Molnár Albert, Szabó Dénes és mások műveiről.
3. *Lexikográfia* – Az első magyar költői szótárról. Benkő László Juhász Gyula-szótáráról van szó ebben a részben, és sok mindenről, amit tudunk kell az írói-költői szótárakról.
4. *Frazeológia* – Gondolatok a magyar frazeológiai kutatásokról. Hogy miért érdemes megismernünk ezzel a tudományággal, arra a szerző megfogalmazását idézem: „*Egy pillanattig sem lehet kétséges, hogy a frazeológia – mint a nyelvtudomány egyik ága – szintén igen gyakorlati jellegű, nagyon is komplex kutatást kívánó s mind tárgyát, mind problematikáját, mind módszerét illetően önállóságra törekvő diszciplína.*”
5. *A regionális köznyelviség* – Gondolatok a regionális köznyelvek kutatásáról. A pedagógusnak ismernie kell a tanítványai által használt nyelvváltozatokat, és szorgalmaznia kell, hogy minden tanítványa tudatában legyen ezek értékével. Ehhez azonban az szükséges, hogy ő maga is tisztában legyen a változatok elméleti és gyakorlati kérdéseivel. Mi az a regionális köznyelv, hol van a helye a nyelvi rétegek között stb.? Ezekről a kérdésekről olvashatunk ebben a fejezetben.

6. *Kontrasztív nyelvészet* – Összevető nyelvтан – irodalmi nyelv – stílus. Megszívlelendő megállapításokkal indítja e tudományág bemutatását a szerző, melyek bármilyen nyelvet taní-

tónak talán nem ismeretlenek. De az a történeti kontrasztivitás, amellyel ebben a fejezetben találkozunk, bizonyára mindenkit meglep, és jó példákat szolgáltat akár az anyanyelvi, akár az idegennyelv-tanulás folyamatához.

7. *Fordítás, műfordítás* – Nyelvtudomány, stilisztika, fordításelmélet és -gyakorlat. Ebben az alig hét oldalnyi részben (amely szerves folytatása a Kontrasztív nyelvészet fejezetnek) arról győzi meg az olvasót a szerző, hogy milyen hasznos nyelvi-nyelvhasználati tapasztalatokat lehet gyűjteni a fordításokból, műfordításokból. Nemcsak idegennyelv-órán, hanem az anyanyelvi tananyagba is beiktathatunk olyan összehasonlító foglalkozásokat, amikor egy-egy jól ismert vers több fordításváltozatát vetjük össze. A szerző azonban ebben a részben sem feledkezik meg fő célkitűzéséről: úgy beszél stilisztikai, fordításelméleti és -gyakorlati kérdésekről, hogy közben végigvezet bennünket a magyar fordítás-műfordítás történetének legfontosabb állomásain. A Halotti Beszéd és az Ómagyar Mária-siralom átköltéseitől indulva a reformkor nagy fordítóin át a Nyugati nemzedékének műfordítóiról is szól, végül a fordítástörténetet a XX. század második felének kiemelkedő műfordítói zárják. A fordítástörténet rövid áttekintése után pedig pontokba szedve érveket olvashatunk arról, milyen szempontokat kell figyelembe vennünk a fordításkor, illetőleg melyek a legfontosabb szabályai a műfordításnak. Közben a témában legismertebb alkotókkal és művekkel ismerkedhetünk meg.

A könyv negyedik nagy egysége a *Nyelvtudósok nyelvészeti munkásságáról* címet viseli. A fejezet első nyelvtudósa Bessenyei György. Ma már irodalmi alkotásairól sem tudnak sokat a felnövő nemzedékek, de hogy nyelvészeti tevékenysége miben állott, aligha ismerik. Még ránk, tanárokra is ránk fér a továbbképzés. Az itt olvasható összegzés minden szempontból kielégíti az érdeklődő olvasót, az anyanyelvi nevelés érzelmi megalapozásához pedig gazdag anyagot, pontos adatokat nyújt.

A „megidézett” nyelvtudósoknak a nyelvekről, az anyanyelvről megfogalmazott gondolatai is példaként állíthatók tanítványaink elé. Nem nehéz elfogadnunk, hogy mennyire érvényes és kíváncsú ezeknek a gondolatoknak a megismertetése nyelvünk mai helyzetében is. Megmutathatjuk tanítványainknak a folyamatosság fontosságát, a szinkronia és diakronia szükségszerű összefüggését. A további tanulmányok is erősítik annak a felismerését, hogy költőink és íróink mennyire szívükön viselték anyanyelvük sorsát, fejlődését-fejlesztését. Meggyőző példával szolgál a két nagy költőnk, Vörösmarty Mihály és Arany János nyelvészeti munkálkodásáról szóló tanulmány. Hányan tudnánk felsorolni például, melyek voltak Vörösmarty kedves nyelvészeti diszciplínái? A *Vörösmarty közreműködése a nyelvtudományban* című tanulmányból megtudhatjuk, hogy különösen érdekelte „a helyesírás; a szótárszerkesztés, vagyis a lexikográfia; a grammatikán belül a névragozás, a névelőhasználat, a szórend, a vonzat, a szóképzés; és a nyelvjárás, azaz a dialektológia.” (117. old.).

A tanulmányok sorrendjében az *Arany János és a magyar nyelvtudomány* címen olvashatunk a költő nyelvészeti munkálkodásáról. De nemcsak erről kapunk ismereteket, hanem azt is megtudhatjuk, kik foglalkoztak még ezzel a témával. Tehát ismét gazdagíthatjuk szakmai műveltségünket. Ehhez a szerző részéről komoly segítséget kapunk, hiszen bevallott célja: „Arany János nagyságát bemutatni a tekintetben, hogy – mai értelemben vett – nyelvészeti munkásságával mennyiben mutatott a ma felé” (123. old.).

A fejezet következő tanulmánya a református szellemiségű Szilády Áron munkásságát elemzi. Aki nem sokat (esetleg még keveset se) tud róla, ebből az (előadásra jellemző eleven hangvételő) írásból Szilády egyéniségével is megismerkedhet: „*Szilády Áron olyan egyéniség volt, a maga elzárkózottságában is, aki egy életet végigdolgozott, aki vidéken maradt, aki*

tántoríthatatlan volt a munkájában és nézeteiben, vagyis olyan személyiség, aki példát mutat a ma talaját vesztett emberének is.” (133. old.)

Ebben a fejezetben még három (már remélhetőleg ismertebb) nyelvtudós munkásságáról olvashatunk elemző-értékelő összefoglalásokat: Búdencz Józsefről, Mészöly Gedeonról és Szabó T. Attiláról. Mindhárom tanulmány gazdag továbbképző anyag mind a frissebben, mind a régebben végzett magyartanároknak.

Tanári szemmel nyelvtörténeti szempontból az eddig bemutatott fejezetek nyújtják talán a legtöbbet. A könyv második felében (a 164. oldalról) a múltból napjaink nyelvtudományi vonatkozásáig vezet el bennünket a szerző. Megismerkedhetünk a nyelvtudománnyal kapcsolatos intézmények tevékenységével (*V. A kapcsolatos intézmények tevékenységéről*); képet kapunk a nyelvészkongresszusokról, konferenciákról (*VI. Nyelvészkongresszusokról, konferenciákról*). Érdekessége ennek a témának, hogy bemutatja a szerző az 1949-es, 1952-es nyelvészkongresszust is, valamint tartalmas elemzést olvashatunk az első szövegtani konferencián történekről és a XIV. Anyanyelv-oktatási Napokról. A könyv hetedik fejezete (*VII. A hungarológia oktatása külföldön*) is nagy érdeklődésre számíthat, hiszen arról szól, „hogyan Magyarországon kívül a világon mely felsőoktatási intézményekben és milyen módon foglalkoznak a magyar nyelvnek és a hungarológia körébe tartozó tárgyakkal az oktatásával, illetve kutatásával”, továbbá, „hogyan milyen hungarológiai központok működnek, hogyan dolgoznak” (200. old.). A könyv befejező három fejezete sajátos tisztelgés napjaink és közelmúltunk nyelvtudósai előtt: *VIII. Megemlékezések nyelvtudósokról; IX. Nyelvészek köszöntése születési évfordulójukon; X. Nyelvészek búcsúztatása*. Végül – fejezetjelzet nélkül – a szerző nyelvészeti munkásságáról kapunk átfogó képet *A nyelvészetről – eddigi életpályám tükrében* címmel. Aki elolvassa a könyvet, igazából végig azt érzi, amit az utolsó tanulmány is megerősít: egy széles látókörű nyelvész tartalmas szakmai életútja bontakozik ki előttünk az egyes írásokban. Érdekes megismerkednünk vele.

Tinta Könyvkiadó, Budapest, 2006. pp. 284.

DR. NAGY ANDOR
főiskolai magántanár
Eszterházy Károly Főiskola
Eger

Dr. Koncz István: Az iskola optimalizálása – struktúra változtatások nélkül

A Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület ügyvezető elnöke, dr. Koncz István professzor kezdeményezésére indult könyvsorozat negyedik kötete nyerte a fenti címet.

A sorozat „valóságtérkép”-készítést vállalt fel. Tükör kíván lenni és egyben jövőképet is megfogalmazó.

Ez esetben is a cím maga – mint a korábbi három köteté – a téma aktualitását is kifejezi. Vajon lehetséges-e az iskolaszervezet átalakítása nélkül az optimalizálás? A kérdésre dr. Bábosik

István professzor, a kötet szerkesztője, címadója és két tanulmány szerzője válaszol elsőként, majd további 16 magyar és 4 külföldi tudós-szerző.

A kötet „pregnansan jelzi a pedagógusok hatalmas nemzeti értékeremtő erejét, s a hatalomhoz, az oktatásirányításhoz köthető elvárásait és azon struktúrákat, mechanizmusokat, tartalmakat, amelyekkel az egészséges önjárási készségeket gyűjtögető tanulók szociális életképességeit megalapozhatjuk, felkészítve őket az élethosszig tartó tanulásra”.

A rendkívül tartalmas és terjedelmes (több mint 300 oldalas) tanulmánykötetet öt fejezetre építette fel a szerkesztő.

Az első az iskola optimalizálásának főbb irányait mutatja be, majd a pedagógusok szerepét az iskola optimalizálásában.

A másodikban az ELTE kiválóságainak és a külföldi szerzőknek tanulmányai újszerű megvilágításban mutatnak rá az iskolai eredményesség fokozásának és problémáinak lényegére.

A harmadik fejezet a tanulók szociális képességének megalapozásáról szól, benne a két szélsőséges réteg, a tehetségesek és a leszakadók sajátos helyzetéről és gondjairól szóló tanulmány.

A következő fejezetben szereplő tanulmányok a munka világára és az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés fontosságát hangsúlyozzák.

Az utolsó fejezet akár első is lehetne, hiszen az egészségnél semmi sem fontosabb! A hatékonyság, a pedagógiai munka sikere a példát is adó egészséges tanárt és az egészséges tanulót feltételezi. Oktatjuk – mióta oktatunk –: a legfontosabb érték az egészség, ami sokak számára akkor válik igazán értékké, amikor már nincs! A magyar társadalom nem kis rétegére sajnálatosan jellemző ez a megállapítás.

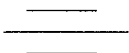
A Bevezetőben olvasható, hogy a kötet vitát kíván inspirálni. A tartalma viszont vizsgálatokon, tapasztalatokon, tényeken alapul, így ami megjelent, alig vitatható.

Elsőként élve a vita lehetőségével jegyzem meg, hogy az iskolai optimalizálás, a hatékonyabb iskola véleményem szerint még mindig oktatáscentrikus, jóllehet tudjuk, hogy az oktatás csak eszköze a nevelésnek! Megjegyzem, hogy a kötet szerkesztője nemzetközileg is elismert professzora a nevelésméлетnek. Vajon mi várható a jövő évi nevelésügyi kongresszustól? Az is oktatásügyi lesz? Az iskola „tudásgyár” marad? Mióta írjuk, mondjuk, hogy továbbra is leggyengébb pontja a pedagógiának a nevelés!

A tanár új szerepeiről írott tanulmányban szívesen olvastam volna a médiapedagógusi funkcióról is, amelynek a megfogalmazása és alkalmazása hazánkban sem várhat már sokáig.

A kötet kiadásában az Urbis Kiadó működött közre.

Bemutatójára a szerkesztő, a lektor s a szerzők élményt is adó szereplésével a budapesti Pallas Páholiban a Pen-klub rendezvényén került sor.



„Iskolafejlesztési koncepciók a XX. században”

A 20. század nevelési-oktatási valóságában a folyamatos oktatáspolitikai változások, illetve a tudományos, s pedagógiai gondolkodásban megragadható önreflexiós értékkereső motívumok permanensen hívják elő a hagyományos nevelést megújító törekvések, iskolakoncepciók újragondolását.

Ez a szemlélődés minden bizonnyal nagymértékben hozzájárult egy új, gyűjteményes munka megszületéséhez, mely Kovátsné Németh Mária szerkesztésében Iskolafejlesztési koncepciók címmel jelent meg. *„Közös alap a gondolkodásunkban, hogy a demokratikus társadalom „új típusú” embert kíván, olyat, aki szabad, aki képes az önálló életvezetésre, aki tevékeny, aki tájékozottsága révén képes és akar dönteni, aki részt akar venni a saját és tágabb környezetét érintő döntésekben”* – írja Kovátsné Németh Mária (5. old.)

A kötet megalkotója ugyanakkor munkáját elsősorban a felsőoktatás gyakorlatában használatos tankönyvnek szánta – amely az egyes pedagógiai tantárgyak bizonyos tématerületeinek tanulmányozásához hiánypótló irodalmat jelenthet – *„Az iskolafejlesztési koncepciók”* konvertálhatósága viszont ennél természetesen szélesebb spektrumú. A nevelés-oktatás világát megújító, újraértelmező számos megközelítés csokorba gyűjtése és közzététele hozzájárul ahhoz, hogy a könyv olvasója az egyes nevelési elképzelések megismerésén keresztül a posztmodern kor prioritásaihoz, elvárásaihoz, értékrendjéhez egyfajta beállítódást, álláspontot, szemléletet rendeljen hozzá. *„... a kötetünkbe válogatott közlemények a XX. század pedagógiai reformtörekvéseit és újítási koncepcióit reprezentálják, azzal a szándékkal, hogy a tanárjelöltek a valós tények elemzésével, értékelésével olyan „keresőkkel” váljanak, akik a „teljes ember” személyiségének kialakulását tartják a legfontosabb nevelési céljuknak.”* (6. old.)

A könyv szerkesztésének, megalkotásának, fő gondolatmenetének keretét Szent-Györgyi Albert: *A nevelés az emberiség egyik legfontosabb tevékenysége* című írása határozza meg. *„Az emberiség jövője a neveléstől, a változtatható programrendszerrel függ.”* – írja a Nobel-díjas természetudós.

A kötet közvetkező tematikai egységében a gyermektanulmány mint pedagógiai irányzat ölt testet Eduard Claparede: *„Élet-e a nevelés, vagy az életre felkészítés”*, Kovátsné Németh Mária: *Nagy László és az „Új Iskola”* című munkáiban. Maria Montessori: *Gyermekek és nevelés* című tanulmányától Peter Petersen *„A Kis Jena-Plan”*-ig a reformpedagógia megalapozásának, kiterjesztésének, térhódításának időszaka érhető tetten.

A szerkesztett kötetben a kerschensteineri, makarenkói koncepció bemutatásán túl a magyar reformpedagógiai gondolkodók közül Gáspár László, Kocsis József, valamint Zsolnai József nevelési elképzelései kerülnek bemutatásra.

A szerkesztő innovatív és sokoldalú látásmódját fémjelzi az a tematikus építkezés, melyben a reformpedagógiai gondolkodás s a didaktika metszéspontját jelentő – Wolf Dieter Kohlberg nevével fémjelzett – Európai Unió projektet mutatja be.

A kötet utolsó nagy tematikai egysége a századforduló kihívásait állítja vizsgálódásának középpontjába, így Ron Miller: *„A holisztikus nevelés jellemző jegyei”*-t bemutató tanulmá-

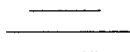
08 296610 012808 11 29

nyán keresztül William H. Kilpatrick projekt módszerén keresztül szembesülhet az olvasó – Kovátsné Németh Mária írása nyomán – a projektoktatással, valamint a fenntarthatóság oktatási stratégiájával.

„Az iskolafejlesztési koncepciók” című könyv záró fejezetei a teljes ember nevelésére vonatkozó szemelvényrészleteket tartalmaznak, így Kodály Zoltán: „A magyar zenei nevelés”-ről írott gondolatait, melyben a zene a műveltség részeként reprezentálódik, valamint Erich Fromm a szeretet mindenhatóságáról közzétett nézeteit.

A bemutatott könyv érdekes és nagyon hasznos részét képezi a „kislexikon” fejezet, melyben a szerkesztő-szerző az olvasó tájékozódását segíti elő az egyes nevelési koncepciók, reformpedagógiai irányzatok megalkotóinak életművében, munkásságában.

Kovátsné Németh Mária: *Iskolafejlesztési koncepciók a XX. században.*
Comenius Bt., Pécs, 2007. 318 oldal



Dr. OLÁH JÁNOS
ny. főiskolai tanár
SZTE JGYPPK
Szeged

Veczkó József: Gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai nézőpontból

Rudolf trónörökös mondta: „Lelassult, elmocsarasodott korban élünk, ki tudja, meddig mehet még ez így?” Viktor Adler kijelentette: „...nálunk despotizmus van, melyet enyhít a slamposság.” A monarchia, az ellenforradalmi korszak után új világ keletkezett hazánkban is. Kornai János, a Harvard Egyetem professzora a kommunista időszakot az államszocializmus korának nevezte, mely felhalmozó típusú gazdaság a lehető leggyorsabb bővülés igényével, hogy a félféudális állapotokat elhagyva utolérje a fejlett országokat. Bár azt hirdették, hogy: „A legfőbb érték az ember.”, az ’ember’ alatt munkaerőt mint létfontosságú erőforrást értettek, nem többet. Ezután következett a kapitalizmus, amely úgy működik, hogy termékeket ad el, és ebből halmozza fel a tőkét. Miklóssy Endre (Élet és Tudomány, 2007/22) szerint ennek a formációnak vásárlóerőre van szüksége.

Ebben a formációban nincs szó az emberről, a családról, melyben két gyerek azért mégis kell a piac számára, hiszen rájuk igazán lehet költeni. A család felbomlik, megjelennek a kommunák, a szinglik, ami jól tesz a piac bővülésének, mert az utóbbiak csak magukra költenek. Látható tehát, hogy ma sem az ember kerül előtérbe, nem is beszélve a gyerekről, hiszen tudjuk, hogy a XX. század sem lett a gyermekek évszázada.

Mit lehet mégis tenni? Erre ad választ Veczkó József. Bevezetőjében a tanár úr elmondja, hogy a gyermekvédelem problémáját pszichológiai és pedagógiai nézőpontból vizsgálta, hiszen a gyermekvédelem rendszerében a gyermek az ő személyiségével a főszereplő.

Könyvében a szerző felvázolta a gyermekvédelem rövid történetét, a gyermekvédelem alapfogalmait és intézményeit (Veczkó tanár úr e fejezethez igénybe vette Barcsi Antal igazgató úr segítségét, aki a Csongrád megyei TEGYESZ vezetője), majd a vizsgálati és kísérleti módszerek következnek. Külön fejezet foglalkozik a különböző személyiségelemekkel. A szerző bemutatta a személyiség fejlődését meghatározó feltételeket, így sikeresen alapozta meg azt a felfogását: „hogya a gyermek is autonóm személyiség, az öröklött adottságok, a szociokulturális környezet-pszichoszociális hatások, a nevelés és az egyén önfejlesztő tevékenységének integrációja. Így válik világossá, hogy a gyermek mint egyed az említett hatásokat magába építve, saját belső késztetései segítségével alakítja ki önmagát személyiséggé, aki vagy megfelel a kultúrában elvártnak, vagy a vesztesek életpályájára kerül: személyiségzavarokkal küszködik”. Mindezekért jogosan tartja kulcsfogalomnak a szerző a kultúrát, a veszteségélményt, a krízisállapotot, a pszichés traumát, a pozitív pszichoszociális segítséget és az újraintegrációs képességet. Veczkó József külön tárgyalja a szociokulturális ártalmak típusait, bemutatja a személyiségzavarok, a mentális zavarok tipikusabb megjelenési formáit. Az utolsó fejezet tárgya: a gyermekvédelem és a nevelés összefüggése, érintve a nevelési módszereket és a pszichoterápiákat is. A szerző elkülönítve mutatja be a meta-kommunikációs jelek leadásának és leolvasásának szerepét, hiszen könyvében olyan családokról és gyermekekről van szó, akik elvesztették az otthon békéjét, az egymásba kapaszkodás örömet, az ősbiztonságot. Veczkó József felhívja a figyelmet, hogy a gyermek nélkülözhetetlen lételeme a békés otthon tartós személyes szeretetkapcsolattal, saját tárgyakkal, territóriummal stb. Csak helyeselni lehet a könyv hitvallását: „Az ember számára „létkérdés”, hogy becsülhesse, értékesnek, fontosnak, szeretetreméltónak tarthassa önmagát” – hiszen az ember a hibáival együtt ember, s nem csak munkaerő és vásárló, így maradhatnak meg a családok és a nemzet, s megakadályozódik, hogy az élet helyébe egyéb értékek lépjenek. A könyvből kitűnik, hogy a körülményeket kell megjavítani. A befektetések haszna 20-25 év múlva lesz látható, de ki ér rá ennyit várni? Miklóssy szerint (ÉT 2007/22): „Az országot irányító gazdasági erőknek nem fűződik hozzá érdekük, az emberek pedig mindinkább érzékelik ezt, s a tehetetlenség, a saját sors alakításának az ellehetetlenülése radikális életkedvcsökkentő körülmény.”

Veczkó tanár úr könyve kiáltás az emberért, a gyermekért, az életért, hasznos tanácsokat adva. Minden pedagógus és diák figyelmébe ajánljuk az érdekes, értékes könyvet, mely esztétikus kötet imponáló szakirodalmi bázissal. A tanár úr nyugdíjba menetele óta 4 könyvet jelentetett meg, ezzel is példát adva. A gyermekvédelem egyik legismertebb kutatója hazánkban Veczkó professzor.

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2007. 362 p. 3500 Ft

Gombocz János–Trencsényi László: Változatok a pedagógiára A nevelés „műkedvelőinek”: művelőinek, kedvelőinek

A szerzők szándéka a könyv megírásával, hogy kalauzként szolgáljanak a pedagógia jelenségvilágában való eligazodáshoz. A könyvet nemcsak pedagógusjelöltek vagy pedagógusképzésben résztvevők tudják jól hasznosítani, hanem mindazok, akiknek pályaszocializációjához nélkülözhetetlen. Megközelítésekkel és problémafelvetésekkel ajánlják a szerzők könyvüket.

Bemutatják a nevelési alapfogalmakat (szocializáció, nevelés, oktatás, individualizáció) és a nevelés irányultságát. Olvashatjuk a nevelésről vallott felfogásokat (Nevelési ideológia és az iskola, iskolamodellek, nevelésméleti modellek). Tanulmányozhatjuk a nevelés színtereit egykor és ma (család, rokonság, szomszédság, egyházak, iskola és nevelési intézmények az iskolafalakon kívül, a civilkezdeményezések a nevelésben, a média mint nevelési színtér, a „kiberpedagógia”).

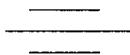
A figyelem középpontjába kerül a nevelő személyisége, ezen belül az alkalmasság a pályára, a pedagógussá válás folyamata, a sajátos nevelői szerepkörök, továbbá a pedagógusmesterség és a nevelői személyiség kapcsolata.

Színes az a fejezet, amely a nevelés szervezeteivel, a közösség pedagógiai értelmezésével foglalkozik, így a nevelés értelmezésével, fogalmával, a nevelés szervezeteivel mint közösségekkel, valamint olyan esetpéldákat mutatnak be, amelyek a közösségépítés sajátos színterei voltak.

A szerzőpáros azt az égető hiányt pótolta, hogy a pedagógia iránt érdeklődő nagyközönségnek próbálja bemutatni a nevelés folyamatát, intézményeit, problémáit, történetét és legújabb eredményeit. A neveléssel mindenki találkozik, egyrészt amikor átéljük, amikor mint szülő műveljük, és ha a pedagógiai szakmánkban professzionálisan gyakoroljuk.

A kötet érdeme még a gazdag feladatgyűjtemény és szakirodalmi ajánlás. Reméljük, gyarapodik a felhasználók kíváncsisága az eredeti források olvasására, és erősödik igényük arra, hogy a pedagógiai szakma különböző álláspontjai közül ki-kik megalkossa a magáét.

Okker, Bp. 2007.



TÁMOGATÓINK:



**Oktatási
Minisztérium**



**Nemzeti Kutatási és
Technológiai Hivatal**

Oktatásért Közalapítvány



KPI

**Kutatás-fejlesztési
Pályázati és
Kutatáshasznosítási Iroda**

TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2007. évi előfizetési díjat, amely 1500 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága

A kiadásért felel: *Dr. Siposné dr. Kedves Éva*

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/546-346

Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

E-mail cím: tedit@jgytf.u-szeged.hu

Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetés díja: 1500 Ft.

A címlapot tervezte: *Fischer Ernő*

Megjelent: 1700 példányban

Juhász Nyomda Kft. Szeged

Felelős vezető: *Juhász Péter* ügyvezető

ISSN 1219-0608

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképző az „Olvasó népért”, 1969.
(Előszó: Fischer Ernő – Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre való nevelés, 1970.
(Előszó: Drien Károly – Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.
(Előszó: Gácsér József – Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.
(Előszó: Hanga Mária – Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.
(Előszó: Dobcsányi Ferenc – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes–Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma–Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989.
(Előszó: R. Molnár Emma – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvsorozatunk 11. kötete még kapható, ára 450 Ft. 10 példányos megrendelés esetén további 25%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart. Közzöljük azt is, hogy a Módszertani Közlemények régebbi számai is megvásárolhatóak!

A megrendeléseket postai levelezőlapra a következő címre kérnénk: **Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.**

Web cím: <http://www.jgypk.u-szeged.hu/modszertan>